

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CICLO:
O ENSINO DA MÚSICA ATRAVÉS DA SUA PRÁTICA**

Ana Teresa Taumaturgo Brito de Araújo

**Relatório de Estágio de
Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

Setembro de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor João Pedro Lopes Reigado, Professor Auxiliar convidado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Professor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro que este relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes citadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato

Lisboa, de de 2016

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas:

O orientador

Lisboa, de de 2016

Agradecimentos

Ao meu amigo e colega Gonçalo Prazeres, pelo companheirismo, amizade e por toda a aprendizagem.

À minha querida colega Andreia Azevedo, por todo o apoio e disponibilidade oferecida.

Aos Professores João Reigado, João Nogueira e Helena Rodrigues, pelo apoio académico e pela transmissão de conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado, por me acompanharem neste percurso.

À Cecília, por dar um verdadeiro sentido à palavra amizade.

Um agradecimento especial à minha mãe, ao meu irmão, à Inês e à Mó, pelo apoio incondicional, presença e motivação.

Às minha filhas Mariana e Rita, por fazerem com que todos os desafios ganhem sentido.

Este trabalho é dedicado ao meu pai

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO: O ENSINO DA MÚSICA ATRAVÉS DA SUA PRÁTICA

Ana Teresa Taumaturgo Brito de Araújo

O presente relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Nele procuro descrever de um modo reflexivo e crítico as atividades desenvolvidas ao longo do estágio realizado no ano letivo de 2015/2016. Com este relatório, pretendo oferecer um contributo à reflexão sobre a importância do desenvolvimento de atividades práticas na disciplina de Educação Musical (com destaque para a prática instrumental, improvisação e trabalho auditivo) e em como estas permitem a experiência e vivência do ensino da música de uma forma mais efetiva e completa.

O relatório está dividido em quatro capítulos. O primeiro dedica-se à contextualização do ensino da música em Portugal. O segundo capítulo apresenta uma contextualização da prática letiva, com a caracterização do local onde se realizou o estágio. Em seguida, descreve-se de forma fundamentada a Prática de Ensino Supervisionada nas suas componentes de observação e de lecionação de aulas. No último capítulo, reflito sobre a minha participação na investigação: “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo”.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Musical, Improvisação, Trabalho Auditivo, Instrumental Orff.

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION OF THE 5th AND 6th GRADE STUDENTS: THE TEACHING OF MUSIC THROUGH ITS PRACTICE

Ana Teresa Taumaturgo Brito de Araújo

The present report focuses on the Supervised Teaching Practice carried out in the context of the Master's Degree in Teaching Musical Education for Elementary Education. Through it, I aim to describe in a reflexive and critical approach the activities developed throughout the school year of 2015/2016. With this report, I intend to offer a contribution to the reflection on the importance of the development of practical activities in the context of Musical Education (with emphasis on instrumental practice, improvisation and ear training) and how these activities allow the experience of music learning in a fuller, more effective way.

The report is divided into four chapters. The first is dedicated to the contextualization of music education in Portugal. The second chapter presents a contextualization of the teaching practice, with the characterization of the internship school. Afterwards, there is a justified description of the Supervised Teaching Practice in its observation and class teaching lecturing component. In the last chapter, I present a reflection of my participation in the research "The importance of music in the life of 5th and 6th grade students".

KEYWORDS: Musical Practice, Improvisation, Ear Training, Orff Instruments

Índice

Introdução	1
1. A Educação Musical em Portugal	5
1.1 Contextualização	5
1.2 Princípios Orientadores e Objetivos da Educação Musical no 2º Ciclo	6
2 . Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	9
3 . Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	13
3.1 Aulas Observadas	14
3.2 Outros Contextos de Observação	24
3.2.1 Aulas Observadas numa Escola Pública do Distrito de Lisboa	25
3.2.2 Aulas Observadas numa Escola Pública do Distrito de Setúbal	29
3.2.3 Aula de Música para Bebés.....	32
3.3 Aulas Lecionadas	34
3.4 Aulas Extracurriculares	47
3.4.1 Clube “Musicais” – 3.º Ciclo.....	47
3.4.2 Projeto de Sonoplastia.....	48
4. Participação no Projeto de Investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo”	51
Conclusão	55
Referências Bibliográficas	57
Anexos.....	59
Anexo 1 : Planificação de Aulas Lecionadas ao 5.º ano.....	61

Anexo 2 : Planificação de Aulas Lecionadas ao 6.º ano.....	89
Anexo 2 : Planificação do Projeto de Sonoplastia.....	99
Anexo 3 : Outros arranjos para Instrumental Orff.....	101
Anexo 4 : Artigo de Investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo”	115

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Neste trabalho procurarei refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada que teve lugar num estabelecimento de ensino privado do concelho de Lisboa ao longo do ano letivo de 2015/2016. Nas atividades que propus e desenvolvi com os alunos ao longo deste estágio procurei dar especial atenção à componente prática e criativa, à improvisação e ao desenvolvimento da capacidade auditiva dos alunos durante as aulas de Educação Musical.

Assim, o título *O Ensino da Música através da sua prática* procura traduzir o princípio que me guiou ao longo deste estágio e que considero fundamental no ensino da Música em contexto escolar. As aulas da disciplina de Educação Musical representam para muitos alunos a única oportunidade de contatar formalmente com a prática musical orientada. Considerando o papel que a Música pode constituir no quotidiano dos alunos, bem como na sua formação e desenvolvimento pessoal, estas aulas podem assumir uma enorme relevância e importância que exige que o seu planeamento e as suas propostas de atividades sejam pensadas de forma a rentabilizar o seu potencial. Acredito que para que os alunos possam vivenciar e experimentar a Música de forma mais pessoal e efetiva, é fundamental que a prática preceda o seu estudo teórico. Tal não significa que se prescindia completamente de uma componente teórica nas aulas de Educação Musical, mas sim que esta seja integrada em atividades práticas. O princípio enunciado na formulação do *Ensino da Música através da sua prática* privilegia assim a prática vocal e instrumental, a improvisação musical e o trabalho auditivo como linhas de orientação para a planificação das aulas lecionadas e que irão ser neste relatório apresentadas de forma crítica e reflexiva.

Esta opção surge também como consequência da minha formação musical e experiência profissional até ao momento. Terminei o curso de piano do Conservatório Nacional em 2001 e simultaneamente frequentei o curso de Jazz da

Escola Luís Villas-Boas (Hot Clube de Portugal). Em 2004 licenciiei-me em *Professional Music* na Berklee College of Music em Boston, EUA. Durante alguns anos desenvolvi uma carreira profissional como pianista de Jazz, atuando regularmente com diferentes formações em vários festivais, clubes e auditórios do País. Também compus música para publicidade, documentários e curtas-metragens. A minha primeira experiência no ensino foi em 1997, com apenas 18 anos de idade, num Jardim de Infância, de uma forma bastante informal. Depois de terminada a licenciatura, dei aulas de instrumento e de classe de conjunto em algumas escolas em Lisboa, com destaque para a Escola de Jazz Luís Villas-Boas. Também fui formadora em diversas oficinas e ateliers de Jazz para crianças. Em 2012 surgiu a oportunidade de lecionar aulas de Expressão Musical no 1.º ciclo num colégio em Lisboa. Depois de frequentar uma formação em Teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon, senti vontade de aprofundar os meus conhecimentos relativos a este autor devido à forte identificação sentida com a sua metodologia e consequente vontade de a aplicar nas aulas por mim lecionadas. A frequência deste mestrado surgiu da procura da obtenção de formação específica e das qualificações necessárias para o ensino da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico.

Nas aulas frequentadas durante o Mestrado em Ensino da Música no Ensino Básico, tive a oportunidade de contactar com as metodologias de vários pedagogos musicais. A Prática de Ensino Supervisionada permitiu a partilha de experiências na leção de aulas com professores e colegas. Ao longo do estágio procurei tirar partido da minha formação e experiência musical, não muito comum entre os professores da disciplina de Educação Musical, numa tentativa de, através desta partilha, proporcionar o enriquecimento e marcar pela positiva o percurso musical dos alunos. Realizei vários arranjos para instrumental Orff como forma de dar um papel de destaque à prática instrumental nas aulas que lecionei. A improvisação e o trabalho auditivo foram também alvo de grande atenção da minha parte ocupando uma forte presença nas planificações elaboradas.

A partir destas experiências e orientações no contexto de estágio e mestrado, aliadas à minha experiência pessoal e profissional anterior, foi-me possível refletir e

sistematizar a forma que considero ser mais indicada para desenvolver a minha prática de ensino.

O relatório irá dividir-se em quatro capítulos. O primeiro apresenta uma contextualização do ensino da música em Portugal e dos objetivos e conteúdos da disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo. O segundo capítulo refere-se à contextualização do estabelecimento de ensino onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, referindo as principais características do colégio, a organização da disciplina e as características da sala de aula onde esta decorre. No terceiro capítulo descrevo alguns aspetos da Prática de Ensino Supervisionada: para além das aulas curriculares observadas e lecionadas no colégio, também apresento um relato e reflexão sobre as aulas observadas em outros contextos escolares e direcionadas para diferentes faixas etárias. Neste capítulo faço ainda referência ao clube de música do 3.º ciclo que orientei e ao projeto que realizei com alunos do 6.º ano ao longo de uma semana. Em anexo é possível consultar planificações de algumas aulas lecionadas durante o estágio, bem como arranjos originais para instrumental Orff. O quarto capítulo é dedicado à reflexão sobre a minha participação na investigação “A Importância da Música na Vida dos alunos do 2.º ciclo”, sob a orientação do Professor João Nogueira.

1. A Educação Musical em Portugal

1.1 Contextualização

No ano de 1835 foi criado em Lisboa por Almeida Garrett o primeiro Conservatório. Durante 80 anos, era o único lugar onde se realizava o ensino de música de forma sistemática. Em 1878, é introduzido no ensino primário o canto coral, que, em 1973, com a reforma educativa, é substituído por um sistema de Educação Musical baseado em conceitos que privilegiam a prática musical e defendem que esta deve preceder a teoria. A Fundação Calouste Gulbenkian e APEM (Associação portuguesa de Educação Musical) representaram aqui um importante papel. Contudo, segundo Graça Mota (2014), foi em 1974 com a implementação da República que se deu a grande mudança no Ensino da Música em Portugal. Com a publicação da Lei de Bases do sistema educativo em 1986, ocorreram as mudanças mais significativas na Educação Musical, com a criação de cursos de formação de professores de Educação Musical nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos. Nas últimas décadas do séc. XX, com a influência do pensamento de vários autores, concluiu-se que o currículo da disciplina de Educação Musical deveria ser construído em torno das áreas de Audição, Interpretação e Composição, e ter em conta as experiências musicais dos alunos. Segundo Mota (2014), com a publicação das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (Portugal, 2001) tornou-se clara a importância que a Música deveria assumir no currículo. Em 2011, este documento foi revogado pelo Ministério da Educação, ainda que continue a ser usado como referência pelos professores de música do Ensino Básico.

A Educação Musical está presente no Ensino Básico do seguinte modo: no 1.º ciclo, a música não é trabalhada de forma sistemática, estando a cargo dos professores generalistas com pouca formação nesta área. A partir de 2006, todavia, o Ministério da Educação ofereceu a Educação Musical como disciplina extra-curricular para este ciclo. No 2.º ciclo, a disciplina é lecionada por um professor especialista e ocupa uma carga letiva de até 3 horas semanais. Já no 3.º ciclo, a música só surge em algumas escolas e de acordo com a disponibilidade de horário e

existência de um professor de Educação Musical. Na última reforma Curricular (Portugal 2012) a música foi erradicada como disciplina no 9.º ano e, no ensino Secundário surge apenas como opção num reduzido número de estabelecimentos de ensino.

1.2 Princípios Orientadores e Objetivos da Educação Musical no 2º Ciclo

“FAZER MÚSICA é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte.” (*Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2º ciclo, 1991*)

Os princípios orientadores da disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo encontram-se no documento “Programa de Educação Musical – Organização Curricular e Programas” (1991), que teve origem no *Manhattanville Curriculum Project*, proposta baseada na Teoria da Estrutura de Jerome Bruner. Este documento refere que “a Música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objetivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão de conceitos musicais, os quais se adquirem a partir de elementos básicos.” (p. 214)

O programa da Educação Musical do 2.º ciclo apresenta como finalidades contribuir para a educação estética, desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, sensibilizar para a preservação do património cultural, contribuir para a socialização e maturação psicológica bem como para desenvolver o espírito crítico.

Os objetivos do programa definem-se em três domínios inter-relacionados: o domínio das *atitudes e valores*, em que o aluno desenvolve uma atitude crítica e atribui um valor qualitativo à música; o domínio das *capacidades*, que engloba o desenvolvimento da motricidade, memória auditiva e regras de comunicação oral e escrita; e, por fim, o domínio dos *conhecimentos*, em que o aluno adquire conceitos musicais e os consegue identificar em diferentes reportórios.

O programa deixa em aberto a possibilidade de ser adaptado de acordo com a sensibilidade do professor, a realidade do meio e as competências dos alunos.

Os conteúdos da disciplina são organizados por doze níveis em espiral, em que a aprendizagem é realizada de forma cumulativa e evolutiva. Em cada nível da espiral os conteúdos estão divididos pelos seguintes conceitos: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma. A Composição, Audição e Interpretação são as três grandes áreas de trabalho sugeridas. Para tal, considera-se essencial o desenvolvimento de três competências musicais: a memória auditiva, a motricidade e os processos de notação musical convencional e não convencional.

No que diz respeito à avaliação, o documento sugere que esta se baseie na observação sistemática do aluno relativamente ao domínio das atitudes, valores, capacidades e conhecimentos (p. 227).

2 . Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada teve lugar num estabelecimento de ensino particular do pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade, localizado no concelho de Lisboa. Este colégio entrou em funcionamento no ano letivo de 2010/2011 e possui uma área de implantação de 72 000 m² e uma área de construção de 18 780 m², sendo um dos maiores estabelecimentos de ensino de Lisboa.

No que se refere a espaços exteriores, o colégio possui duas zonas de prado, três anfiteatros ao ar livre, um pequeno pomar, horta pedagógica, campos desportivos, campos de ténis, pista de atletismo e um campo com relvado sintético de dimensões oficiais.

O colégio é constituído por nove edifícios. Num edifício localizam-se os serviços administrativos; num outro edifício está instalada uma cozinha e o refeitório com capacidade para 600 lugares; um auditório com capacidade para 550 lugares forma o terceiro edifício; dois edifícios destinam-se à prática de atividades desportivas, um pavilhão gimnodesportivo e outro com uma piscina de 25 metros. Três edifícios dividem a população escolar por ciclos: um edifício destina-se ao pré-escolar, com salas e ginásio; outro edifício é para o 1.º e 2.º ciclo, com salas de aula, sala de informática, laboratório, salas de apoio, biblioteca e área de professores; por fim, um outro edifício acolhe o 3.º ciclo e secundário, com salas de aula, salas de informática, laboratório, biblioteca, salas de estudo, capela e bar. Em 2015 foi ainda inaugurado um novo edifício que, para além de uma sala de conferências, alberga cinco laboratórios, duas salas de preparação e três salas de aula.

Para além destes nove edifícios, o colégio tem um espaço ao nível da cave com seis salas de aula e um pequeno auditório onde funciona a Escola de Música que integra as ofertas de complemento curricular.

No geral, as condições são excelentes, as salas de aula encontram-se equipadas com computador e quadro interativo, são bem iluminadas e o mobiliário está bem conservado.

No ano letivo de 2015/2016, o colégio contabilizou um total de 1 502 alunos distribuídos da seguinte forma: 228 no pré-escolar, 429 no 1.º ciclo, 248 no 2.º ciclo, 385 no 3.º ciclo e 212 no secundário. O nível socioeconómico da população escolar é bastante elevado, proveniente de famílias de classe média alta, com elevadas habilitações académicas e rendimentos mensais superiores à média nacional.

No que se refere aos recursos humanos, o colégio contrata doze educadoras, 103 docentes, 33 não docentes, 15 auxiliares de acção educativa e dezoito vigilantes.

O colégio oferece uma vasta gama de Atividades de Complemento Curricular (ACC), como atividades aquáticas na piscina (adaptação ao meio aquático e natação), desportos coletivos (voleibol, futebol, rãguebi, ténis), ginástica e *teamgym*, judo, karaté, teatro, dança criativa, *hip hop* e música.

Para as aulas de música inseridas nas Atividades de Complemento Curricular foi criada uma Escola de Música com oferta de aulas de piano, guitarra, saxofone, violino, viola de arco, violoncelo, percussão, clarinete e classes de conjunto de cordas, *ensemble* de guitarras, coro e orquestra Orff.

No colégio funcionam ainda diversos clubes dirigidos a alunos do 2.º ciclo. No ano letivo 2015/2016, inserido no contexto do estágio, foi criado o clube “Musicais”, destinado a alunos do 3.º ciclo e orientado por mim e pelo meu colega estagiário. As atividades promovidas no âmbito deste clube serão novamente abordadas e detalhadas no terceiro capítulo do presente relatório.

No que diz especificamente respeito ao ensino de Educação Musical, o Departamento de Música do colégio é constituído por cinco professores: um dos professores leciona exclusivamente no pré-escolar e os outros quatro estão distribuídos pelo 1.º e 2.º ciclos. Este Departamento dispõe de uma sala própria onde se reúne semanalmente e onde tem disponível uma pequena biblioteca de variados livros de música.

As aulas de Educação Musical do 2.º ciclo funcionam em três tempos letivos semanais de 60 minutos para cada turma, um tempo letivo com toda a turma presente e os outros dois com metade da turma, articulados com a disciplina de

Ciências Naturais. Assim, cada aluno frequenta dois tempos letivos semanais da disciplina de Educação Musical.

O colégio conta com um total de quatro salas destinadas às aulas de música curriculares: uma no edifício do pré-escolar e as outras três no edifício do 1.º e 2.º ciclos. Foi numa destas três salas, aquela que se destina às aulas de Educação Musical do 2.º ciclo, que foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada.

A sala em questão encontra-se equipada com quadro interativo, piano digital, flautas e vários instrumentos Orff de altura definida e indefinida. Tem bastante luz natural e uma área de aproximadamente 60 m². A professora orientadora de estágio, optou por dispor as mesas e cadeiras em forma de “U” com uma fila no espaço central, por considerar ser a distribuição que melhor se adequa ao tipo de atividades desenvolvidas nas suas aulas.

3 . Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada contou com a participação de dois estagiários e com a professora cooperante. O estágio teve início em Setembro com uma reunião na qual foi apresentado o horário das turmas, fornecidas diretrizes e esclarecidas dúvidas. Nesta reunião, a professora cooperante compartilhou ainda as suas planificações e fez uma breve abordagem ao seu método de trabalho. Devido à organização das aulas de Educação Musical, com três tempos letivos por turma, e à nossa presença diária no colégio, onde ambos leccionamos a disciplina de Expressão Musical no 1.º ciclo, não ficou definido um horário específico para o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada. Assim, decidiu-se que esta ocorreria sempre que possível e em todos os tempos letivos disponíveis. Desta forma, em vez da observação e lecionação das aulas se restringir a um número limitado de turmas, tivemos a oportunidade de trabalhar com a maioria das turmas. Ficámos também encarregues da orientação de um clube de música dirigido ao 3.º ciclo e de um grupo de 24 alunos do 6.º ano para a realização de um trabalho de projeto ao longo de uma semana. Esta diversidade de experiências proporcionou um estágio muito rico e completo.

Para além das diversas reuniões entre o núcleo de estágio para questões relativas à prática letiva, também tiveram lugar quase diariamente conversas informais nas quais foi possível trocar ideias e receber o *feedback* da professora cooperante relativamente ao trabalho que se estava a desenvolver. Foi estabelecida uma relação de grande confiança na qual a professora me deu liberdade, independência e muito apoio no desenvolvimento da minha prática letiva. Sem reservas, a professora partilhou os seus conhecimentos e recursos educativos, mostrando o que é ser um bom profissional e colega. Com o meu colega de estágio tive o privilégio de criar uma excelente relação de trabalho, com constante partilha de experiências, o que constituiu um grande apoio e uma mais valia ao longo de todo este percurso.

3.1 Aulas Observadas

Devido ao facto de ser professora da disciplina de Expressão Musical no 1º ciclo do Ensino Básico no colégio onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada e de já ter experiência na lecionação de aulas de música em contextos variados, as aulas observadas foram encaradas numa perspetiva diferente da de quem não tem qualquer experiência de docência. A observação destas aulas foi uma oportunidade para comparar o trabalho desenvolvido o que motivou uma auto-reflexão sobre o meu trabalho como professora de música.

As aulas observadas no colégio realizaram-se em cinco turmas da professora cooperante de 6.º ano e uma do 5.º ano, constituídas com o seguinte número de alunos: a turma do 5.º C com 27 alunos, a turma do 6.º A com 25 alunos, o 6.º B com 24, o 6.º C com 22 e o 6.º E com 25. Como todas as turmas do 6.º ano tinham sido lecionadas pela professora no ano letivo anterior, os alunos já estavam familiarizados com as suas metodologias, dinâmica das aulas, havendo já uma relação consolidada. No geral, os alunos tinham bom aproveitamento escolar e eram motivados para as aprendizagens. É importante referir que a maioria destes alunos já frequentava o colégio desde o pré-escolar e, conseqüentemente, também as aulas de Expressão Musical, apresentando um bom desenvolvimento de capacidades e conhecimentos musicais. Este facto também é a causa da diferença acentuada de níveis entre estes alunos e uma minoria que só ingressou no colégio no 2.º ciclo e que nunca frequentou aulas de música.

Alunos que apresentassem dificuldades na disciplina ou que precisassem de um acompanhamento suplementar foram encaminhados para o Apoio em Continuidade, tempo não letivo que eu própria fiquei encarregue de orientar.

Tal como referido anteriormente, as aulas de Educação Musical estão divididas por 3 tempos letivos semanais de 60 minutos, um com a turma toda presente e os outros dois com metade da turma articulada com a disciplina de Ciências Naturais. A professora opta por fazer um trabalho mais teórico nas aulas com a turma inteira e um trabalho mais prático nas aulas com os turnos. Organiza e distribui os conteúdos programáticos da disciplina pelos três períodos letivos e

depois faz a planificação mensal. Estas planificações vão sofrendo alterações ao longo do ano letivo de acordo com as necessidades e evolução dos alunos. Em cada período são feitas duas avaliações práticas, uma teórica, um teste prático e um teórico. Também é desenvolvido um Projeto Musical que consiste numa atividade de carácter prático ou teórico com o objetivo de trabalhar conteúdos da cultura musical. Estes projetos constituem também um elemento de avaliação. A data dos testes é marcada com antecedência e com o conhecimento dos alunos, enquanto as avaliações ocorrem sem aviso prévio, embora incidam sobre o trabalho que se tem vindo a desenvolver nas aulas. No início do primeiro período os alunos do 5.º ano fazem um teste diagnóstico que inclui a identificação de símbolos musicais, notas, figuras rítmicas, instrumentos Orff e de orquestra, reconhecimento de registos e discriminação de frases melódicas e rítmicas. No fim de cada período é feita uma auto-avaliação por escrito, onde cada aluno refere a nota que considera merecer, faz uma apreciação do seu desempenho e descreve o que planeia fazer para melhorar o seu rendimento no período seguinte. Na primeira aula do segundo e terceiro período, os alunos têm a oportunidade de esclarecer dúvidas relativas às notas atribuídas ou ao que foi escrito nas sínteses avaliativas. Desta forma, a professora procura que os alunos tenham um papel mais ativo e consciente no processo de aprendizagem, habituando-se a refletir sobre o seu desempenho.

Cada aluno possui um portefólio, onde arquiva fichas de trabalho, testes ou outros documentos, e uma sebenta de música, onde faz os registos e exercícios durante as aulas. A professora distribui com regularidade papéis coloridos impressos com informações ou materiais da disciplina para os alunos colarem nas suas sebentas. Assim, a sebenta adquire um aspeto apelativo e organizado, com conteúdos relativos às atividades desenvolvidas nas aulas, informações e avisos sempre disponíveis e acessíveis para consulta. A professora consegue incutir nos alunos a capacidade de organização, qualidade que a caracteriza e que tanto valoriza o seu trabalho como educadora ou professora cooperante de estágio.

O colégio não adotou nenhum manual para a disciplina de educação musical. A professora cooperante recorre a imagens, áudios ou exercícios para as fichas de trabalho e de avaliação de diversos manuais e livros de música.

Em todas as aulas que observei, os alunos reagiram bem à minha presença, até porque já lhes era familiar. A professora recebeu-me sempre de uma forma muito descontraída, dando-me a liberdade de intervir sempre que o desejasse.

As aulas seguiam uma estrutura muito semelhante, o que lhes conferia alguma previsibilidade que se demonstrou muito apreciada pelos alunos. Começavam com uma canção de boas-vindas e terminavam com uma canção de despedida. Após a canção inicial era escrito o sumário. Habitualmente seguia-se a visualização de um vídeo sobre qualquer tema de interesse para a disciplina, curiosidades musicais, conteúdos curriculares ou algo relacionado com a atividade que ia ser realizada. Este era um momento muito apreciado pelos alunos pois permitia que contactassem com variados estilos musicais, visualizassem concertos e aprendessem muitas coisas relacionadas com música de uma forma lúdica e descontraída. Recordo uma aula em que, por os alunos terem entrado na sala de aula falando de forma ruidosa, a professora decidiu não mostrar o vídeo para grande descontentamento dos alunos. Destaco também uma aula em que se visualizou um vídeo de um ensaio de uma orquestra da qual a professora fazia parte. Os alunos mostraram-se especialmente interessados, sendo notória a curiosidade e admiração ao ver a sua própria professora como executante, apercebendo-se que para além de professora de Educação Musical também é uma instrumentista profissional com experiência, que atua com regularidade.

Normalmente sucedia-se um momento para esclarecimento de dúvidas que permitia fazer uma pequena revisão do que tinha sido trabalhado nas aulas anteriores. Nas aulas com a turma inteira foi comum seguir-se uma parte de carácter expositivo, com a introdução de alguns conceitos musicais e conteúdos da disciplina, seguida de uma componente de escrita com a realização de exercícios, ditados rítmicos, leituras rítmicas ou fichas de trabalho. Estas fichas continham exercícios para desenhar claves, figuras rítmicas, identificar intervalos escritos na pauta, entre outros.

Concordo que seja importante que os alunos aprendam a representar figuras musicais e adquiram conhecimentos de teoria musical, mas questiono-me sobre o dispêndio de tempo que por vezes este tipo de atividades teóricas exige. Visto

tratarem-se de aulas de música não vocacionais e que representam para a maior parte dos alunos a única oportunidade de receber alguma educação musical, penso ser mais importante dedicar este tempo a um trabalho prático que consiga integrar a generalidade dos conteúdos da disciplina de forma a permitir que os alunos possam vivenciar e experimentar a música. Questiono-me se é possível basear as planificações das aulas de Educação Musical em trabalhos de projeto focados na prática musical. Para grande parte dos pedagogos musicais, entre os quais destaco Edwin Gordon, Dalcroze e Suzuki, importa a forma como a música é assimilada ou apreendida privilegiando-se o canto, movimento corporal, escuta sonora e a improvisação antes da aprendizagem teórica. De qualquer forma, relativamente ao trabalho escrito realizado nestas aulas, penso que este se poderia restringir a exercícios em que se trabalhasse a audição.

No que diz respeito aos ditados rítmicos, a professora começava por rever os símbolos e as figuras, e depois identificava por escrito as células rítmicas que iam ser usadas. Após a demonstração da pulsação, executava em sílaba neutra estas células que os alunos tinham de agrupar. Tocava ao piano um compasso de cada vez e explicava quantas figuras cabiam nele. Ao princípio estranhei este método de executar ditados rítmicos, questionando a sua eficácia. Com o passar do tempo comecei a achar esta abordagem interessante e de maior acessibilidade para os alunos relativamente aos ditados rítmicos tradicionais, sentindo vontade de a experimentar nas aulas por mim lecionadas. Por outro lado, questiono-me se não seria importante usar o movimento, permitindo aos alunos sentir melhor a pulsação. Por exemplo, enquanto a professora executa as células rítmicas, os alunos poderiam mover-se pela sala marcando a pulsação e só depois de repetirem o ritmo com o movimento é que o escreveriam. Contudo, apercebi-me da dificuldade na realização de exercícios de movimento com turmas tão numerosas e com salas tão ocupadas com mobiliário. Neste caso concreto, seria necessário arrastar mesas e cadeiras, o que, por não ser prático e não resultar num espaço suficiente para 26 alunos se moverem livremente, leva a que a professora acabe por evitar este tipo de atividades.

Quanto aos ditados melódicos, a professora começava por indicar as notas que iriam ser usadas. Depois demonstrava ao piano, cantava e os alunos repetiam. Também entoava vários padrões melódicos ou sequências de notas que ajudassem os alunos. Durante o exercício, iam-se sempre relembrando as notas dos extremos do ditado: se a nota mais grave era um dó e a mais aguda um sol, cantavam-nas antes e após cada audição do ditado. Os alunos demonstravam algumas dificuldades neste exercício. Apercebi-me da dificuldade que têm em *audiar*¹. Na minha opinião, seria necessário a realização de um trabalho prévio mais exaustivo a nível de treino auditivo e que não recorresse necessariamente à escrita musical.

A prática vocal e instrumental, tal como referido, foi feita maioritariamente nas aulas de turnos. Representava uma atividade na qual os alunos mostravam motivação, gosto e uma boa adesão. O facto de estas aulas terem presentes só metade da turma, apresentava-se como factor positivo e facilitador das aprendizagens, permitindo à professora a realização de um acompanhamento mais individualizado, apercebendo-se mais facilmente das necessidades de cada um.

Nas aulas em que se realizava trabalho prático era feito um aquecimento corporal e vocal com os alunos em pé, dispostos em círculo, num espaço da sala liberto para a ocasião. Ao longo do ano a professora foi variando os exercícios propostos para o aquecimento vocal, procurando sempre novos recursos e técnicas, o que demonstra uma atitude ativa na procura da renovação de conhecimentos e no aperfeiçoamento constante enquanto docente. É importante referir as excelentes capacidades e preparação vocal que a professora possui. A afinação exemplar e o timbre constituem uma mais valia para as aulas desta professora, que apresenta muito bem trabalhada e com características naturais muito favoráveis uma das mais importantes ferramentas para o ensino da música – a voz. Ao longo do estágio senti necessidade de procurar formação específica nesta área de forma a tornar-me mais qualificada.

¹ «Audiação» é a tradução do termo *audiation*, conceito criado por Edwin Gordon. Audiar significa a capacidade de ouvir interiormente música com compreensão, ou seja, de compreender música em silêncio quando o som não está ou nunca esteve fisicamente presente (Bluestine, 1995). Nas palavras de Gordon, «Audiation is to music what thought is to speech.» (Gordon, 1993, p.13)

Durante o aquecimento vocal, muitas vezes também se fizeram reproduções de frases rítmicas ou melódicas ou improvisações rítmicas com palmas. Baseando-me no estudo de alguns pedagogos musicais, a improvisação foi pouco trabalhada ao longo do ano, o que poderá constituir uma lacuna no desenvolvimento musical dos alunos. Por exemplo, o professor e músico David J. Hargreaves (2011) considera a improvisação uma atividade musical fundamental porque é praticada por bebês, crianças e outras pessoas sem instrução musical. Segundo o autor, na Educação Musical ocidental tradicional, a tradição dominante é a de tocar música erudita através da leitura de partituras, dando-se grande ênfase à literacia musical e a competências como a leitura à primeira vista. Devido à escassa atenção dada à improvisação, muitos músicos bem qualificados são incapazes de improvisar.

Na prática vocal e instrumental a professora começava por apresentar a música a ser trabalhada através da audição de um áudio ou da projeção de um vídeo no quadro interativo. Em seguida cantava-a por partes e com o nome das notas para os alunos repetirem. Enquanto cantavam, a professora ia corrigindo o registo, projeção e afinação. Foi raro notar uma atitude de vergonha ou desconforto por parte dos alunos ao cantar, mesmo quando o faziam individualmente. Depois da melodia ter sido trabalhada vocalmente, era também ensaiada por partes nos instrumentos que poderiam ser xilofones, metalofones, jogos de sinos, flautas ou outros instrumentos melódicos que os alunos estudassem fora das aulas, como o caso de uma aluna do 6.º ano que trazia sempre a viola de arco para as aulas. Os próprios alunos escolhiam e iam buscar os instrumentos, de forma organizada. Foi possível observar momentos de prática autónoma sem se gerar grande caos e com relativa facilidade em retomar o silêncio após indicação da professora. Prestar apoio individual a um aluno durante a prática instrumental, tentando que os colegas se mantenham em silêncio quando também têm instrumentos à sua frente, pode constituir um desafio difícil de alcançar. Nestas situações a professora apresentava bastante facilidade em controlar a turma, com muita assertividade e eficácia.

A pauta da música era projetada no quadro e depois distribuída uma cópia para os alunos colarem na sebenta. A pauta também era usada para trabalhar um pouco a leitura e introduzir ou rever conceitos musicais, tais como a análise do

compasso ou das figuras rítmicas. Dou o exemplo da música “Postal dos Correios”, do grupo português Rio Grande, que serviu para o estudo das figuras rítmicas pontuadas. Concordo que se deva mostrar a pauta aos alunos, mesmo que estes não entendam grande parte do seu conteúdo. Na minha opinião, nesta fase é importante o contacto com a escrita musical de modo informal, ou seja, por curiosidade em observar como se escreve o que se acabou de tocar ou cantar. Também acho melhor a pauta só ficar disponível depois de a música já estar interiorizada, em vez de a usar como ponto de partida para o estudo da peça. Assim evita-se que os alunos fiquem dependentes da pauta e não desenvolvam a audição, arriscando a tornar a execução musical num processo mecânico, pouco intuitivo e natural. Vários autores, tais como Suzuki, acreditam que o processo de assimilação de conhecimento musical é muito parecido ao de aquisição da língua materna. Para Marilyn Lowe (2010), nós ouvimos, pensamos/*audiamos*, falamos/interpretamos, improvisamos, lemos e escrevemos e durante este processo sequencial, adquirimos vocabulário pessoal.

As melodias tocadas nos instrumentos eram acompanhadas pela professora ao piano, na melódica ou com suporte áudio. Esta última opção mostrava-se muito apreciada pelos alunos. A peça “Escalar em Dó”, que consistia num exercício sobre a escala de dó maior, ao ser acompanhada pelo *karaoke*, apesar de bastante simples, resultava sempre num momento de grande entusiasmo. Com isto se percebe a vontade e o gosto que os alunos têm em fazer música em conjunto. Refletindo sobre a forma como a professora trabalha a prática instrumental, confesso ter sentido falta de arranjos mais complexos para as músicas que incluíssem diferentes vozes, onde para além da melodia também estivesse presente a harmonia, com uma simples linha de baixo ou acordes: desta forma os alunos contactariam com estas duas componentes da música, para além de o resultado ser mais interessante e estimulante para quem o executa.

Como pianista, com um percurso académico muito virado para os estudos da harmonia, arranjo e improvisação, este é um assunto relevante e que representou um papel fulcral na delineação dos objetivos da minha prática letiva. Como referi anteriormente, observei que estes alunos tinham um ouvido harmónico pouco trabalhado. Acho importante que consigam harmonizar melodias de forma simples e

autónoma. Esta é uma ferramenta preciosa para jovens que tenham mais curiosidade e propensão para a música e que, por prazer, procurem saber tocar as músicas que ouvem.

Relativamente às avaliações práticas e aos testes práticos, os alunos eram agrupados em pares para tocar e cantar a música que tinha sido trabalhada nas aulas. Assim, era avaliada em simultâneo a prática vocal e instrumental, o que a meu ver implica um maior esforço e experiência por parte da professora. Achei interessante a opção de não realizar as avaliações individualmente pois assim, para além de poupar tempo, os alunos não ficam tão expostos, fator que para alguns se poderá apresentar como uma condicionante ao seu desempenho. A professora, antes do momento formal de avaliação, usava os ensaios para ir ouvindo cada aluno, o que constitui uma boa estratégia, permitindo que a avaliação não seja baseada numa só audição. Ia tirando notas e no fim atribuía uma classificação quantitativa e fazia uma apreciação ao desempenho. Para além de dar sugestões, comentava a afinação, as mudanças de registo e a técnica instrumental. Apercebi-me que desta forma, os alunos ganham maior consciência do seu desempenho. Quando os comentários só são feitos na aula seguinte corre-se o risco de não causarem o mesmo efeito por se referirem a uma realidade para muitos já distante e talvez esquecida.

Em relação às avaliações escritas e aos testes escritos, os alunos eram informados sobre o seu conteúdo e eram feitas revisões na aula que os antecedia. Estas avaliações incidiram predominantemente sobre teoria musical e incluíam exercícios de identificação de notas, intervalos na pauta, figuras rítmicas ou instrumentos de orquestra. Na minha opinião, na necessidade de se recorrer a testes escritos, penso que estes poderiam ser compostos por exercícios de treino auditivo como, por exemplo, identificação auditiva de intervalos ou de frases melódicas ou rítmicas. Também trabalharia os intervalos de uma forma diferente da que foi usada pela professora cooperante: em vez de dar prioridade ao reconhecimento de intervalos escritos na pauta musical, com a contagem de tons e meios tons, trabalharia o reconhecimento auditivo dos mesmos e, só depois da sua consolidação, expunha os alunos à teoria.

O projeto musical implementado no primeiro período consistiu na preparação de um concerto, no qual cada turma do 2.º ciclo participou com a interpretação de uma canção. Este concerto teve lugar no início do 2.º período embora a sua preparação tenha começado a ser feita em Outubro, constituindo um dos elementos de avaliação do 1.º período. “Música Urbana” foi o tema escolhido pelos professores do Departamento de Música para este concerto. A música para a turma do 5.º ano foi escolhida pela professora e as do 6.º ano foram escolhidas pelos alunos. O entusiasmo dos alunos foi grande, visto ser um estilo bastante familiar e apreciado por eles. Os ensaios decorreram ao longo do 1.º período e durante o mês de Janeiro, com aulas dedicadas em exclusivo à preparação da apresentação e outras em que só se trabalhava a música numa parte da aula. Foram também ensaiadas coreografias concebidas pelos próprios alunos com a ajuda da professora.

Relativamente a este projeto, destaco positivamente o facto de o tema permitir que fossem escolhidas músicas atuais com que os alunos se identificam, sendo assim mais fácil conseguir que se envolvam na atividade. Também apreciei muito o trabalho feito a nível da coreografia e da apresentação dos alunos em palco. Fez-me refletir sobre o meu trabalho, pois nestes casos admito focar-me principalmente, e quase exclusivamente, na qualidade musical. Para além do objetivo de desenvolver aptidões musicais, estas apresentações funcionam como um estímulo e procuram motivar os alunos para a disciplina, devendo ser completas causando também algum impacto visual.

Ainda em relação a este assunto, confesso que senti alguma falta de envolvimento da parte da professora no projeto, talvez por não se identificar com o estilo de música: mais uma vez, refiro a falta de mais arranjos que pudessem ser tocados pelos alunos, em vez de estes se limitarem a cantar por cima de um *karaoke*. Talvez o impacto não fosse o mesmo, mas desta forma a realização deste projeto teria proporcionado aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e completa.

Da observação destas aulas e do convívio com a professora cooperante, destaco a sua admirável capacidade de organização. Faz um trabalho minucioso e

muito preocupado com os detalhes. O seu profissionalismo reflete-se na valorização que os seus alunos, encarregados de educação e outros professores atribuem à disciplina de Educação Musical, muitas vezes negligenciada e considerada secundária. Surpreendeu-me a autonomia, independência e responsabilidade que dá aos seus alunos, permitindo que tenham um papel ativo na organização e gestão da aula, bem como no envolvimento e participação no processo de evolução na disciplina. No decorrer da preparação do projeto do 1.º período, assisti a aulas em que os alunos iam em pequenos grupos para o recreio ou para uma outra sala trabalhar a música de forma autónoma. Como a minha experiência na lecionação de aulas de música curricular se restringia a uma diferente faixa etária, este tipo de dinâmica de aula foi bastante interessante de observar.

A professora consegue estabelecer uma óptima relação com os alunos e criar na sala de aula um clima sereno e facilitador da aprendizagem. É uma pessoa naturalmente afetuosa, carinhosa, meiga e de fácil trato, notando-se claramente a grande empatia que os alunos sentem por ela. Consegue estabelecer uma relação bastante próxima e de respeito com os alunos. Nestas aulas foi possível assistir a episódios de conversa informal e descontraída, bem como a momentos de calma e silêncio quando, por exemplo, os alunos escreviam informação na sebenta ou realizavam exercícios.

Em situações de indisciplina a professora mostrou-se assertiva, com um aparente controlo de emoções. Recorreu a estratégias engraçadas e criativas para manter a atenção dos alunos e evitar problemas de indisciplina ou punições mais severas. Recordo o episódio de um aluno que, após ter sido chamado à atenção mais do que uma vez, continuava a perturbar o bom funcionamento da aula, conversando com os colegas. A professora pediu-lhe que se deslocasse ao piso onde se encontram as salas dos professores, a fim de dar um recado à diretora do 2.º ciclo. O objetivo deste pedido era fazer com que o aluno saísse da sala, permitindo que arejasse sem ter de recorrer a um castigo mais pesado. O aluno, não se apercebendo da intenção do pedido da professora, regressou à sala com o recado dado e com uma nova postura, não repetindo o comportamento indesejado durante o resto da aula. Recordo ainda uma aula de uma turma do 6.º ano, à qual cheguei pouco depois de

se ter iniciado, em que a professora se encontrava fora da sala. Através de uma troca de olhares, apercebi-me que algo se tinha passado a nível de comportamento com a turma. Ao entrar encontrei os alunos sentados, imóveis e em silêncio, com um ar triste e bastante constrangido. Perguntei-lhes o que se tinha passado e responderam que tinham entrado de forma desordeira, não respeitando nem obedecendo à professora, que por sua vez os repreendeu intensamente. A professora ficou bastante desiludida e perturbada, mas teve o sangue frio de sair da sala, procurando acalmar-se e deixando os alunos numa situação de tensão e desconforto que os fez refletir sobre o sucedido, permitindo que o episódio não tivesse reincidências.

Este período de estágio possibilitou-me observar e conhecer melhor os conteúdos programáticos e a organização da disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico. Apercebi-me da importância de seguir um plano e uma estrutura de aula bem definido, de ser capaz de gerir as aprendizagens e o tempo de aula. Foi um período muito proveitoso a nível da aquisição de materiais e recursos para a leção da disciplina, na observação das relações interpessoais e de formas de lidar com os alunos e com alguns problemas de disciplina. Com base nestas observações e reflexões procurei delinear e estabelecer objetivos para a minha prática letiva.

3.2 Outros Contextos de Observação

No decorrer do estágio, desloquei-me a duas escolas públicas onde assisti a cinco aulas de Educação Musical do 2.º ciclo e a uma aula da unidade de multi-deficiência. Também observei uma aula de música para bebés num outro estabelecimento.

Uma vez que já estava familiarizada com as aulas e metodologia da professora cooperante e com o colégio onde estagiei, a observação destas aulas foi de extrema importância pois possibilitou-me contactar com o ensino da música noutros contextos e realidades até agora por mim desconhecidas.

3.2.1 Aulas Observadas numa Escola Pública do Distrito de Lisboa

No dia 29 de Abril de 2016, assisti a três aulas numa escola pública do Concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa, onde tive a oportunidade de observar uma realidade muito diferente da do colégio onde estagiei, com alunos provenientes de famílias de níveis sociais mais desfavorecidos.

As aulas de Educação Musical do 5.º e 6.º ano ocorrem duas vezes por semana e as do 7.º ano uma vez por semana, todas com a duração de 50 minutos. A escola adotou o manual *100% Música* (Neves, Amaral & Domingues, 2013). A sala de Educação Musical é espaçosa, equipada com mesas e cadeiras, aparelhagem, piano digital e projetor de vídeo. Possui uma arrecadação com guitarras, manuais e livros de música e instrumentos Orff de altura definida e indefinida que, segundo o professor, são pouco usados nas aulas.

A primeira aula a que assisti nesta escola foi a de uma turma do 7.º ano. Esta foi também a primeira vez que assisti a uma aula de Educação Musical do 3.º ciclo. O professor fez questão de referir que se tratava de uma turma muito problemática, com um elevado número de alunos repetentes, muito pouco motivados, com sérias dificuldades em cumprir regras e em se envolver nas atividades.

Nesta escola, os projetos da disciplina de Educação Musical no 7.º ano são pensados de acordo com as características de cada turma. Para esta turma, com o objetivo de estimular os alunos, o professor estagiário propôs a realização de um *Flash Mob* com o “jogo dos copos” ao som de música escolhida pelos próprios alunos. No início da aula, a sala já estava preparada para esta atividade com as mesas dispostas em seis ilhas identificadas por uma letra e com o nome dos alunos no quadro distribuídos por seis grupos. Os alunos entraram de forma bastante desorganizada, conversando ruidosamente, atirando as mochilas e parecendo não fazer qualquer distinção entre recreio e sala de aula. Ensaíram o “jogo dos copos” sempre num ambiente de grande agitação, confusão, barulho e brincadeira. A maior parte dos alunos apresentava uma grande dificuldade em sentir a pulsação, executando os movimentos com os copos desfasados do tempo da música. O professor tentou ajuda-los sem grandes resultados visto a resolução deste problema ser bastante mais complexa. Seria necessário um trabalho prévio de movimento, de

noção de espaço e peso corporal. Émile Jaques-Dalcroze acreditava que a aprendizagem da música se devia fazer através da utilização do movimento e da sensação corporal e que o primeiro instrumento a ser treinado na música devia ser o corpo. Ron Malanga, professor de música na Horizon School no Dubai, influenciado por Edwin Gordon, fala no seu blog² sobre como se adquire noções de ritmo, tempo e pulsação musical. Segundo Malanga, a coordenação dos movimentos permite-nos mover com fluidez e para isso precisamos de espaço. Ao fluir no espaço, sentimos o deslocamento do peso e aprendemos a controlar a simetria e assim conseguimos sentir o tempo, a pulsação e as subdivisões, os macro tempos e os micro tempos.

Nos momentos em que só um grupo executava a atividade, os restantes alunos encontravam-se sentados em cadeiras dispostas ao redor da sala sem prestar qualquer atenção ao que se estava a passar na aula. Brincavam uns com os outros, riam, hostilizavam e ofendiam os colegas. O professor, sem nunca levantar a voz, interveio sempre que necessário, demonstrando muita experiência a lidar com problemas de disciplina. Um dos alunos, no início da aula, ao saber em que grupo estava, reagiu de forma um pouco agressiva, protestando. O professor, calma e assertivamente, dando o exemplo, explicou-lhe que poderia ter expressado o seu descontentamento com outro tom. O aluno ouviu-o e acalmou-se, pedindo desculpa pela forma como reagiu.

No final da aula ficaram três alunos na sala a ensaiar uma dança estilo *street dance* sobre uma improvisação em *beat box*. Os dois alunos dançavam mesmo muito bem, dominando o estilo, e mostravam-se entusiasmados e empenhados na preparação da apresentação.

Achei muito positivo a escolha de uma atividade em que os alunos pudessem integrar os seus gostos e talentos. Penso ser uma forma de fazer com que se comprometam com o projeto. Permitir que sejam os alunos a escolher as músicas, embora muitas delas se revelassem pouco adequadas à atividade e divergissem bastante do gosto do professor, pareceu-me uma boa estratégia quando o objetivo,

² <http://mindmusclemyth.blogspot.pt/>

num caso como este, se limita a procurar que algum trabalho seja realizado e que haja envolvimento por parte dos alunos.

Coloquei a mim própria a questão sobre o que faria se tivesse de lecionar numa turma com estas características. Deparei-me com um cenário de maior indisciplina do que no colégio privado onde realizei o estágio, o que me fez refletir sobre o ensino da música no 2º e 3º ciclo, a uma faixa etária complexa com a qual não estou habituada a trabalhar e numa escola pública onde coexistem realidades tão variadas e se registam tantos casos de indisciplina, falta de assiduidade, pontualidade e aproveitamento. Acredito que poderá ser uma experiência muito enriquecedora e motivante. É um grande desafio conseguir cativar estes alunos, ser criativo nas estratégias e atividades pensadas para as aulas de forma a que adquiram competências e usufruam de uma experiência musical o mais rica possível.

Alguns destes jovens poderão encontrar na música uma orientação, pois muitas vezes necessitam de pontos de interesse onde se possam focar e empenhar em contexto escolar. Penso que o sucesso em disciplinas artísticas poderá motivar os alunos para a escola, valorizando-os e motivando-os a perseguir o sucesso escolar. Muitas vezes tratam-se de jovens com muitas capacidades em áreas artísticas, que necessitam de um espaço onde as possam manifestar e desenvolver. O professor de Educação Musical poderá fazer a diferença e desempenhar um papel muito importante nas suas vidas.

De seguida, assisti a uma aula de outra turma do 7.º ano, também lecionada pelo professor estagiário. As mesas estavam dispostas em forma de “U”, libertando um grande espaço no centro onde os alunos se colocaram em roda no início da aula. Sob a orientação do professor foram feitos exercícios vocais. Apesar de alguns risos com as desafinações dos colegas, os alunos participaram com empenho e interesse. Depois de assistir à aula da turma anterior, não estava à espera de tal comportamento, uma vez que o tipo de exercícios proposto era propenso a originar alguma brincadeira e gozo. Os alunos reagiram de forma muito positiva, não se registando comportamentos que perturbassem excessivamente o bom funcionamento da aula ou difíceis de controlar por parte do professor.

A turma estava a preparar um projeto que consistia na interpretação de um andamento da peça “Extreme Makeover” do compositor e maestro Johan Meij, cantado e tocado com garrafas de plástico. Com a pauta projetada no quadro, os alunos leram as vozes que lhes tinham sido atribuídas dizendo o nome da nota sem altura do som. A aula decorreu de forma tranquila com uma boa adesão por parte dos alunos, que demonstravam motivação para a disciplina e uma atitude de respeito em relação aos professores.

Por fim, assisti a uma aula de uma turma do 5.º ano. As mesas da sala estavam também dispostas em “U”, onde os alunos permaneceram sempre sentados. A aula incidiu sobre os instrumentos de orquestra seguindo o manual que os alunos tinham aberto em cima das mesas. Abordou-se a função do Maestro e características dos instrumentos da família das cordas e da família dos sopros de madeira e metal. Depois da audição de alguns excertos musicais, os alunos foram desafiados a pensar em palavras para descrever o som de cada instrumento.

Esta aula revelou-se pouco produtiva, com uma participação muito passiva por parte dos alunos e uma nítida falta de interesse e empenho geral. Os alunos mostravam-se dispersos e distraíam-se com muita facilidade, comportamento que foi repetidamente alvo de repreensões por parte do professor. As flautas estavam colocadas em cima das mesas, o que constituiu um elemento de distração: os alunos, para além de estarem constantemente a manuseá-las, tinham tendência a pô-las na boca, produzindo som o que resultava na interrupção da aula e consequente repreensão por parte do professor. Acredito que, para evitar este problema, bastaria no início o professor ter pedido para guardarem as flautas, uma vez que não seriam usadas em nenhum momento da aula.

Ainda em relação a problemas de disciplina, destaco o caso de um aluno que fez várias interrupções ao longo da aula com observações desadequadas e impertinentes. Este aluno foi repreendido pelo professor de forma bastante assertiva, embora sem consequências, uma vez que o comportamento se manteve.

Esta aula decorreu numa sexta-feira às 17 horas, o que por si só já representa uma condicionante ao bom funcionamento da mesma. Os alunos estavam cansados, com pouca capacidade de concentração e o professor também manifestava alguma

impaciência. Penso que o facto de se tratar de uma aula muito teórica tenha contribuído para a falta de envolvimento e participação por parte dos alunos. A aula poderia ter tido como base uma planificação mais variada que incluísse também os instrumentos de orquestra. Por exemplo, poderia ter sido feito algum trabalho de movimento no início da aula, jogos para reconhecimento auditivo de instrumentos ou mesmo a visualização de um vídeo de uma orquestra. Também poderia ter sido incluído um momento de prática vocal ou instrumental como, por exemplo, uma canção ou improvisações rítmicas. No fundo, acredito que poderia ter sido uma aula mais dinâmica e com atividades mais práticas, que permitisse aos alunos participar de uma forma lúdica e estimulante. Para John Paynter (1992), a compreensão musical faz-se mediante a experiência ativa, através da composição e da execução. A participação e apreciação complementam-se neste processo e não se podem limitar a uma experiência passiva.

3.2.2 Aulas Observadas numa Escola Pública do Distrito de Setúbal

No dia 9 de Maio de 2016, assisti a duas aulas de Educação Musical do 6.º ano, numa escola pública de ensino básico no Distrito de Setúbal. Nesta escola, as aulas de Educação Musical do 2.º ciclo têm a duração de 45 minutos, duas vezes por semana. A sala de aula de Educação Musical é muito ampla, mobilada com uma secretária para o professor e cadeiras com prancha encostadas à parede, libertando um grande espaço na zona central. Está equipada com vários instrumentos Orff de altura definida e indefinida, um piano digital, quadro e aparelhagem.

A primeira aula a que assisti contou com a presença de 21 alunos. Nesta aula foram trabalhados arranjos para voz e instrumental Orff dos temas “Mad World”, da banda Britânica Tears for Fears e “Mercy”, da cantora Duffy, para uma apresentação no dia Mundial da Criança. Os arranjos dos temas são feitos pelo professor, muitas vezes no decorrer da aula. Os alunos estavam sentados no chão em filas com os instrumentos dispostos à sua frente. Cada um tinha a sua função bem definida: uns tocavam os baixos da música, outros a melodia da introdução e outros cantavam. O tema “Mercy” foi ensaiado por partes: primeiro os xilofones, depois as percussões. Em seguida o professor ouviu alguns alunos com o intuito de escolher quem faria a

voz principal. Uma das alunas destacou-se dos restantes pela afinação, timbre e interpretação da canção.

Alguns conceitos musicais foram introduzidos durante a prática instrumental. Por exemplo, como sugestão de formas possíveis para ligar as duas músicas, um aluno sugeriu acelerar o tempo no fim da primeira de forma a igualar o tempo da seguinte. O professor aproveitou para explicar que *accelerando* é o termo musical usado para o aumento da pulsação. A turma era bastante barulhenta e agitada, obrigando o professor a intervenções frequentes. Quando tentou trabalhar individualmente com um aluno ou grupo de alunos, os restantes dispersaram a sua atenção e não respeitaram o trabalho que estava a ser realizado. Apesar disto, todas as situações de indisciplina foram resolvidas no momento pelo professor e sem grandes dificuldades.

Na aula seguinte, de outra turma do 6.º ano, estiveram presentes 26 alunos. Tal como a anterior, também esta turma iria participar na apresentação do Dia Mundial da Criança com arranjos das músicas “Misirlou”, tradicional do Egipto e popularizada pela versão do músico americano Dick Dale, e “Maio, Maduro Maio” de Zeca Afonso. Dois alunos faziam parte da Orquestra Geração e tocavam o seu próprio instrumento, um violoncelo e outro oboé. Os restantes alunos tocavam os instrumentos disponíveis na sala de aula.

O arranjo da música “Misirlou” já tinha sido muito trabalhado, encontrando-se agora numa fase de aperfeiçoamento. Como exercício, o professor tocou a música ao piano e pediu para os alunos levantarem a mão quando sentissem a mudança da função harmónica, ao que os alunos responderam sem dificuldade. A canção “Maio, Maduro Maio” ainda se encontrava numa fase de trabalho mais primária. A melodia foi trabalhada com vários sons (“u”, “i”, “a”), numa tentativa de ultrapassar as dificuldades relativas ao registo. Depois foi cantada com a letra original e acompanhada à guitarra pelo professor. O acompanhamento do violoncelo também foi trabalhado isoladamente. Apesar de não ser uma canção fácil, os alunos cantaram-na bastante bem e de forma muito natural, o que penso ter resultado da abordagem feita pelo professor à canção, do trabalho minucioso realizado com a melodia e do gosto que demonstra por ela. Os alunos estiveram atentos,

interessados e aderiram bem à atividade, revelando boas competências e conhecimentos musicais.

Em ambas as turmas havia pares de alunos a partilhar instrumentos de lâminas. Cada um tocava partes distintas da música e, quando não estava a tocar, apoiava o colega. Desta forma todos participam e estão envolvidos na atividade, constituindo uma boa estratégia para quando os instrumentos da sala de aula não são suficientes para todos os alunos. A escolha do repertório, com diferentes estilos de música, também me pareceu muito acertada e do agrado dos alunos.

Destaco ainda o facto de o trabalho realizado nestas duas aulas ter sido na sua totalidade de carácter prático. Apesar de exigir um maior esforço por parte do professor na gestão da aula, acredito que deveriam ser assim todas as aulas de Educação Musical. Os alunos são estimulados, participam activamente e acabam por adquirir conceitos e conteúdos da disciplina através da prática musical.

Nesta mesma escola assisti a uma sessão de música da Unidade de Multi-Deficiência. Estas sessões têm a duração de 35 minutos semanais e são frequentadas por alunos com CEI (Currículo Específico Individual), que estão integrados em turmas de ensino regular e que apresentam défices cognitivos acentuados. Estiveram presentes 6 alunos, 3 rapazes e 3 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, acompanhados por uma técnica auxiliar.

A sessão seguiu uma planificação muito bem estruturada, baseada na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Iniciou-se com a canção de boas vindas e terminou com a canção de despedida, ambas acompanhadas à guitarra pelo professor. No decorrer da sessão foram trabalhadas várias canções intercaladas com a entoação de padrões tonais e do tom de repouso (tónica). Também se realizaram exercícios de movimento, tais como o jogo das estátuas ou uma dança de roda. Dois cantos rítmicos serviram de mote para vários exercícios rítmicos: improvisação, repetição de padrões e marcação da pulsação. Os alunos aderiam às atividades propostas, uns mais expansivos, outros mais tímidos, mas todos demonstrando uma atitude empenhada e disponível para trabalhar. Um dos alunos, por piada, tentou diversas vezes boicotar as atividades repetindo os padrões com grunhidos. O

professor respondeu com novos padrões, imitando o som produzido pelo aluno. Todos se riram e também quiseram imitar.

O professor aproveitou diversas vezes os erros dos alunos para ensinar. Se o padrão melódico ou rítmico entoado pelos alunos era muito diferente do original, o professor aproveitava-o repetindo-o ou criando outro padrão baseado naquele. Nas improvisações rítmicas também recorreu ao uso de diferentes sons vocais, inspirando-se no que os alunos faziam. À exceção de um dos alunos, todos os restantes apresentavam muitas dificuldades a nível da afinação. O professor usou sempre o reforço positivo, felicitando-os e valorizando as suas pequenas conquistas. Alguns destes alunos têm pouca confiança devido à consciência das suas dificuldades e diferenças, necessitando de ver o seu esforço reconhecido. Ao longo da sessão foram várias as vezes que trocaram olhares comigo procurando aprovação ou mesmo tentando observar alguma reação relativa ao seu desempenho.

A aula decorreu num ambiente tranquilo e divertido, sendo visível a empatia e boa relação estabelecida entre o professor e os alunos, bem como o gosto e prazer que todos têm em participar nestas sessões. As atividades sucederam-se de forma fluida e contínua com uma boa participação por parte dos alunos que mostravam estar bem familiarizados à dinâmica da aula. As aulas que leciono no 1.º ciclo seguem uma estrutura semelhante a esta pois baseiam-se nos mesmo pedagogos musicais, com destaque para Edwin Gordon. Apesar de realidades muito distintas, também estas crianças possuem uma capacidade muito limitada de tempo de concentração e, como tal, é muito importante a forma como as atividades se encadeiam e o tempo que se atribui a cada.

3.2.3 Aula de Música para Bebés

No dia 30 de Abril de 2016, assisti a uma sessão de música para crianças até aos 2 anos de idade, realizada numa universidade em Lisboa. A sala era ampla, com bastante luz natural, chão revestido a vinil com um tapete no meio e almofadas coloridas, criando um ambiente muito apelativo e confortável. Os dois formadores que dinamizam a sessão estavam vestidos com roupas largas e brancas concebidas especificamente para a atividade. Nesta sessão participaram sete crianças, duas com

idade inferior a um ano e as restantes cinco com aproximadamente dois anos de idade, cada uma acompanhada por um familiar.

A sessão começou com uma canção de boas vindas e terminou com uma canção de despedida. Toda a sessão foi baseada na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Cantaram-se canções em diferentes métricas e modos, entoaram-se lengalengas, cantos rítmicos, padrões tonais e rítmicos. Também foi trabalhada a noção de tónica (tom de repouso) e a noção de pulsação com exercícios de movimento: os adultos balouçavam as crianças, dançavam ou andavam com elas ao colo. As músicas eram acompanhadas por instrumentos de percussão, com suporte áudio ou simplesmente cantadas *a capella*. Para algumas atividades foram usadas bolas de sabão, lenços, paraquedas ou copos. Os professores foram adaptando e desenvolvendo as atividades de acordo com as reações e respostas das crianças. A improvisação teve um papel central ao longo da sessão. As cinco crianças mais velhas raramente interagiram vocalmente com os professores, mas reagiram aos estímulos musicais através do sorriso, movimento ou gestos. Houve vários momentos em que os dois bebés com menos de um ano balbuciaram sons que os professores imitaram, exploraram e usaram como ponte de ligação para a canção seguinte.

Toda a sessão se desenrolou em forma de brincadeira num ambiente muito familiar e descontraído, facilitador da aprendizagem. As crianças andavam à vontade pela sala, deitavam-se no chão, rebolavam e saltavam. Interagiam de forma despreocupada com os formadores que lhes tocavam ou pegavam ao colo.

Ao observar esta sessão, admirei a experiência e profissionalismo dos formadores. Para além da simpatia e das qualidades vocais, ambos transpareciam dedicação, gosto e genuinidade no que fazem. Os instrumentos de percussão usados, tais como o adufe ou o tambor de fendas, são também uma opção muito interessante e pouco comum nas aulas de música para bebés. Também devo destacar a escolha de um repertório tão variado a nível de métrica, modos e estilo. Assistir a esta sessão revelou-se uma experiência muito enriquecedora e inspiradora para o meu estágio.

A experiência de observação destas aulas foi muito proveitosa pois possibilitou-me o confronto com realidades muito distintas do ensino da disciplina de Educação Musical no que diz respeito ao contexto escolar do ensino privado e público, bem como com diferentes estratégias de ensino e necessidades de aprendizagem. Toda esta experiência originou uma reflexão sobre a minha prática docente, despertando uma atitude crítica e refletiva relativa ao ensino da música curricular.

3.3 Aulas Lecionadas

A lecionação das aulas teve início no mês de Fevereiro e terminou na última semana do mês de Maio.

Tal como já foi referido anteriormente, as aulas de Educação Musical neste colégio estão organizadas em três tempos letivos semanais de 60 minutos, um com a turma toda presente e os restantes dois com turnos, ou seja, metade dos alunos da turma. Estes blocos de aulas decorrem sequencialmente, pelo que lidei com ambas as situações, programando as aulas em função disso. A mesma planificação foi geralmente aplicada em mais do que uma turma, repetindo-se em ambos os turnos da mesma turma.

Embora tenham sido lecionadas aulas em várias turmas do 2º ciclo, o maior número de aulas ocorreu com uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano, nas quais me irei focar ao longo deste relatório. A turma do 5.º ano era constituída por 28 alunos, 11 raparigas e 17 rapazes, nenhum deles repetente e, no geral, com muito bom aproveitamento em todas as disciplinas. Esta turma destacava-se pelo elevado número de alunos com um óptimo desempenho e capacidades musicais, o que me permitiu ser ambiciosa nas planificações e atividades propostas, obtendo resultados muito motivantes e estimulantes enquanto professora. A turma do 6.º ano era constituída por 24 alunos, 11 raparigas e 13 rapazes, apenas um repetente. No geral eram alunos responsáveis, interessados, dinâmicos e criativos, mas com uma grande tendência para conversar e uma participação pouco organizada, o que por vezes condicionava o bom funcionamento das aulas.

As planificações foram elaboradas dando prioridade a um trabalho de natureza prática baseado nos conceitos da Teoria da Aprendizagem Musical (Gordon, 2000), no qual a improvisação, treino auditivo e desenvolvimento da capacidade de *audiar* assumiram um papel central. A maioria das planificações foram criadas com base numa canção ou em projetos musicais para serem desenvolvidos ao longo de mais do que uma aula e estruturadas de forma a abordar conceitos e conteúdos da disciplina.

Procurei desenvolver um trabalho que não só me realizasse enquanto professora mas também enquanto músico e compositora. Por essa razão, os arranjos da maior parte das músicas foram criados por mim num processo que, apesar de trabalhoso e moroso, me deu um enorme prazer.

A professora cooperante acompanhou o processo de planeamento das aulas, esclarecendo dúvidas e disponibilizando materiais. As planificações das aulas aqui referidas podem ser consultadas em anexo. Também se encontram em anexo outros arranjos para instrumental Orff, concebidos durante este período de estágio e postos em prática nas aulas do 1.º ciclo, disponibilizados pois poderão constituir material pedagógico para ser usado por quem estiver interessado.

Nas primeiras aulas que lecionei em cada turma, os alunos reagiram sem grande surpresa à minha mudança de papel de observadora para professora, adaptando-se progressivamente ao tipo de atividades e metodologias aplicadas.

A maioria das aulas iniciaram-se com a escrita do sumário, seguida da visualização de um vídeo de conteúdo musical inspirando-me nas aulas lecionadas pela professora orientadora. Preocupe-me em selecionar vídeos de estilos e formações musicais variadas. Tal como acontecia nas aulas que observei da professora cooperante, este momento era muito apreciado pelos alunos e revelou-se uma forma de naturalmente obter a sua atenção e envolvimento criando uma rotina de início de aula. Foi muito gratificante verificar que alguns alunos procuravam rever em casa o que tinha sido apresentado na aula, chegando mesmo a fazer novas pesquisas e a regressar com perguntas ou sugestões de outros vídeos para mostrar à turma.

Nas aulas que lecionei com a turma inteira não foi realizado trabalho de movimento com a frequência desejada, pois o elevado número de alunos e a disposição do mobiliário da sala tornavam esta prática pouco viável. Nestas aulas procurei realizar trabalho de prática vocal com recurso às canções cujos arranjos eram depois desenvolvidos nas aulas de turno. Para além disso, investi no trabalho auditivo através de exercícios orais e escritos de reconhecimento de células rítmicas ou frases melódicas. Também aproveitei estas aulas para rever alguns conteúdos programáticos da disciplina, tais como os instrumentos da orquestra ou os intervalos melódicos. Trabalhei os intervalos auditivamente com o recurso a melodias de canções para a sua memorização. Esta abordagem mostrou-se bastante eficaz pois os alunos interiorizaram de forma rápida e efetiva os intervalos trabalhados. Os alunos divertiam-se ao realizar exercícios de reconhecimento auditivo de intervalos tocados ao piano e era notório o entusiasmo à medida que o exercício se tornava mais fácil de realizar.

As aulas com metade da turma foram dedicadas em exclusivo à prática vocal e instrumental. As diferentes atividades desenvolvidas nestas aulas seguiram uma estrutura e metodologia muito semelhante. Iniciavam-se com um pequeno aquecimento vocal com escalas e padrões melódicos e depois eram realizados exercícios de treino auditivo em que os alunos repetiam com o nome das notas os padrões executados por mim ao piano. Foi impressionante observar a evolução dos alunos a nível auditivo. Destaco um aluno do 5.º ano com problemas de audição e de processamento auditivo que, apesar do diagnóstico, revelou sempre um óptimo desempenho e grande facilidade neste tipo de exercícios.

Ensinei as melodias das canções por frases e em sílaba neutra que os alunos reproduziam enquanto marcavam a pulsação com as mãos nas pernas, movimentando-se pela sala. As repetições da melodia eram intercaladas com a entoação do tom de repouso (tónica). Depois eram realizados exercícios de reprodução de padrões tonais e os alunos identificavam a métrica e tonalidade das canções. Quando a melodia já estava interiorizada, ensinava a letra. Para a prática instrumental usei um processo semelhante para ensinar as diferentes vozes dos arranjos. Depois de ensinar a melodia, os alunos tentavam descobrir

autonomamente as notas nos instrumentos. Sempre que possível tentei que todos aprendessem as diferentes vozes dos arranjos.

A improvisação também foi incluída na maioria das planificações. Segundo Christopher Azzara (2002), professor de Educação Musical e pianista, a improvisação permite que os alunos se expressem individualmente, desenvolvam capacidades de pensamento de nível superior e criem uma relação mais íntima e compreensiva com a música. A improvisação foi trabalhada através da entoação de diálogos rítmicos ou melódicos entre mim e os alunos, muitas vezes baseados na música que iria ser trabalhada nessa aula, antecipando as dificuldades a nível rítmico que esta pudesse oferecer.

Também introduzi a improvisação na prática instrumental. Verifiquei que, sem quaisquer instruções, os alunos tinham a tendência para tocar uma sequência de notas sem sentido e sem intenção. Eric Bluestine (1995), refere a distinção que Edwin Gordon faz entre as palavras *exploração*, *criatividade* e *improvisação*. Segundo Gordon, quando uma criança toca um instrumento sem ter ideia do que está a fazer, está somente a explorar. Criatividade é a manipulação de memórias musicais, enquanto improvisação é criatividade com restrições. Os artistas para poderem criar, impõem restrições a si próprios. Segundo Gordon, a *criatividade* e a *improvisação* desenvolvem-se num processo contínuo, apesar das suas diferenças. Quanto mais estruturas musicais inventamos, com mais restrições lidamos — logo, mais improvisamos. Por outro lado, quanto menos restrições temos, mais estamos a criar (Bluestine, 1995).

Seguindo esta linha de pensamento, estabelecia regras para as improvisações, tais como os padrões rítmicos ou as notas a usar. Preocupei-me sempre que os alunos tivessem em conta a expressividade nas suas improvisações. Exemplificava discursando sem qualquer respiração ou silêncio e em seguida dizia o mesmo, mas de forma natural, fazendo o paralelismo entre a improvisação e o discurso falado. Também exemplificava como se desenvolve uma ideia através do discurso falado e em seguida fazia o mesmo no xilofone, partindo de um pequeno motivo melódico ou rítmico. Depois de dados estes exemplos e feitos alguns

exercícios, as improvisações dos alunos tornavam-se muito mais lógicas, num discurso coerente com princípio, meio e fim.

Os alunos demonstraram especial motivação para a prática instrumental e confesso que fiquei agradavelmente surpreendida com os resultados obtidos na execução de alguns arranjos mais complexos.

Ao longo de duas aulas trabalhei com os alunos do 5.º ano a peça para instrumental Orff “Escala de dó Maior” de Jos Wuytack, que consiste num exercício a cinco vozes sobre a escala de dó Maior. Planifiquei atividades baseadas em canções tradicionais de outros países, um tipo de reportório que se revelou bastante apreciado pelos alunos. Aprender as letras destas músicas com os diferentes dialetos constituía um desafio engraçado e original. A canção tradicional do Congo “Si, Si” foi trabalhada ao longo de duas aulas do 5.º ano num cânone a três vozes. Para esta música ensinei uma coreografia que inicialmente causou alguma estranheza e inibição por parte dos alunos. Para tentar contornar esta situação, juntei-me a eles várias vezes para interpretar a coreografia, mostrando-me divertida. Com isto consegui alcançar bons resultados, pois depressa os alunos se livraram dos preconceitos e passaram a executar a coreografia com grande entusiasmo.

Planifiquei duas aulas para o 5.º ano baseadas na canção “Kokoleoko”, tradicional do Gana, que foi executada num cânone a três vozes e acompanhada por um esquema de dança e percussão corporal que, desta vez, já foi logo muito bem recebido. Com esta música também foi realizado um arranjo para instrumental Orff e exercícios de improvisação. A escolha de canções em cânone foi uma boa opção, pois possibilitou que os alunos cantassem em polifonia de uma forma simples e acessível, apreciando muito o resultado final e ganhando gosto pela prática vocal.

Para a canção tradicional da Nova Zelândia “Epo e tai, tai é”, criei um arranjo para instrumental Orff que, permitiu trabalhar conteúdos da disciplina como a síncopa ou os contratempos. Fizemos improvisação instrumental usando a escala pentatónica e tendo por base um acompanhamento rítmico executado pelos alunos.

Criei um arranjo para instrumental Orff da música “Vida de estrada”, do grupo português Diabo na Cruz, para um projeto desenvolvido ao longo de cinco

aulas com a turma do 5.º ano que culminou com uma apresentação musical inter-turmas. Este projeto foi preparado em duas aulas com a turma inteira e três com cada um dos turnos.

Apresentei o projeto aos alunos através da visualização do *vídeo clip* da banda. A letra da música foi aprendida autonomamente fora do tempo de aula. Comecei por ensinar a todos o ostinato rítmico recorrente na música que neste arranjo iria ser realizado em dois bombos. Em seguida selecionei os dois alunos para o executarem. Um deles era um aluno muito reservado, pouco integrado na turma, difícil de cativar e com uma participação muito pouco ativa nas aulas de música. A atribuição desta responsabilidade contribuiu para que o aluno se empenhasse na atividade e se sentisse valorizado, criando uma relação bastante satisfatória comigo. A voz do xilofone baixo foi atribuída a uma aluna que estuda piano há quatro anos e demonstrava uma aptidão musical acima da média. Esta aluna memorizou a sua parte do arranjo com uma facilidade impressionante. Com a sua excelente noção de pulsação e o acompanhamento do piano, a base da música estava garantida. As restantes vozes do arranjo foram distribuídas por outros alunos e o grupo escolhido para cantar ficou também encarregue de criar gestos para mimar a letra da música. A apresentação correu muito bem com um óptimo desempenho da parte dos alunos. Para o sucesso desta atividade penso ter sido importante a distribuição das diferentes funções ter sido feita tendo em conta não só os gostos pessoais mas também as aptidões musicais, pois assim permitiu assegurar um bom resultado final que penso ser fundamental para a motivação dos alunos. Na realização deste projeto senti alguma dificuldade em gerir o facto de a maior parte dos alunos preferir tocar um instrumento, como se cantar fosse secundário. Expliquei-lhes que quem cantava tinha um papel igualmente importante e que tinham sido escolhido por o fazerem muito bem, permitindo alcançar um bom resultado final.

Nas aulas com a turma inteira também me foi difícil lidar com o caos sonoro que por vezes se gerava enquanto os alunos tinham os instrumentos musicais à sua frente. Senti necessidade de trabalhar a minha capacidade de abstração e de tolerância ao ruído para conseguir lidar melhor com este tipo situação. Também se revelou um desafio trabalhar pormenores da música, repetir secções ou frase

melódicas até estarem consolidadas, pois os alunos, com o entusiasmo, muitas vezes não respeitavam indicações relativamente às paragens. À parte disto, considero que houve um grande envolvimento e empenho dos alunos.

Apercebi-me da minha tendência para o perfeccionismo, exigindo por vezes um profissionalismo exagerado dada a situação e nível dos alunos. Por vezes isto acabava por causar alguma tensão e pressão desnecessárias nos alunos e em mim um sentimento de frustração quando não correspondiam da forma que idealizava. É necessário ter sempre presente que o objetivo destes projetos é desenvolver capacidades e competências de uma forma prazerosa e que o processo é mais importante do que o produto final. Esta tomada de consciência levou-me a fazer um esforço para corrigir a minha atitude sentindo uma boa evolução ao longo deste período de estágio.

A realização deste projeto, para além de desenvolver competências musicais, constituiu um elemento agregador da turma por ter representado uma das experiências marcantes do ano letivo para estes alunos.

Planifiquei também duas aulas do 5º ano com uma atividade sobre Jazz, estilo de música pouco familiar para os alunos.

A primeira aula começou com a visualização de um filme do Serviço Educativo da Gulbenkian sobre o funcionamento de uma banda de Jazz, no qual participo como pianista³. É um registo muito interessante e completo que, para além de apresentar as principais características e funções dos instrumentos mais comuns neste estilo de música, inclui vários exemplos musicais com uma especial atenção dada à improvisação. Os alunos reagiram com surpresa ao reconhecerem-me ao piano, pois até aí só me viam como professora de Educação Musical e não como pianista profissional. Senti que a partir desse momento ficaram mais atentos e curiosos cada vez que toco piano nas aulas. Estiveram muito interessados durante a visualização do filme e mesmo os mais tímidos e menos participativos foram colocando várias questões que me levaram a interromper o filme repetidas vezes para explicações adicionais. Em seguida passámos à prática.

³ Disponível em <https://vimeo.com/46355580>

Para uma adaptação ao estilo musical fizemos exercícios de reprodução de padrões rítmicos com figuras de tercinas e depois desafiei-os para pequenas improvisações em *scat*⁴, mas só dois ou três aceitaram arriscar. Após a visualização de um vídeo de um concerto do trio do pianista Oscar Peterson, expliquei a estrutura de um Blues e ensinei a melodia do tema C Jam Blues. Para adquirirem a noção da forma, fizemos exercícios de reconhecimento do primeiro tempo da estrutura. Usei a pauta da música para uma revisão das figuras rítmicas e das pausas. A melodia também serviu para trabalhar auditivamente o intervalo de quarta perfeita. Os alunos aprenderam a cantar e a tocar as tónicas dos acordes que depois juntaram à melodia e ao meu acompanhamento ao piano, com uma linha de baixo e acordes. Praticámos a marcação dos tempos fracos do compasso, característica tão importante neste estilo de música. Em seguida foi a vez de os alunos improvisarem na estrutura do blues sob a minha orientação e com regras pré estabelecidas. O tema foi tocado com a melodia, as tónicas, com a marcação dos tempos fracos na pandeireta e com várias improvisações realizadas nos xilofones por diferentes alunos.

Estas foram aulas que me deram especial prazer em lecionar pois incidiram sobre conteúdos de grande interesse pessoal e permitiram dar-me a conhecer melhor aos alunos. Acredito que o meu entusiasmo e envolvimento lhes foi transmitido e contribuiu para que esta atividade tivesse sido tão bem recebida. Conseguimos trabalhar vários conteúdos da disciplina de forma lúdica e estimulante e prova disso foi a reação mista de espanto e decepção por parte dos alunos quando ouviam o toque de saída.

Durante este período de estágio também tive a oportunidade de lecionar em par pedagógico. Exemplo disso foi o projeto realizado no 2.º período letivo com as turmas do 6.º ano, dedicado ao compositor Ludwig Van Beethoven e desenvolvido ao longo de três aulas lecionadas e planificadas por mim e pelo meu colega de estágio. As aulas iniciaram-se com a visualização de diferentes filmes relativos ao

⁴ *Scat* é a forma de cantar característica da música Jazz, com sílabas sem sentido, em que a voz se assemelha a um instrumento musical.

compositor, seguido de um momento de conversa e esclarecimento de dúvidas. Ao longo destas aulas os alunos estudaram o tema do “Hino à Alegria” com um arranjo para xilofone soprano, xilofone alto e jogo de sinos realizado pelo meu colega de estágio. Na última aula foram divididos em grupos para criarem um acompanhamento rítmico para o arranjo com instrumentos de percussão.

Por não estar habituada a lecionar em par pedagógico, senti que por vezes houve alguma falta de articulação na gestão e orientação da aula, sendo necessário um melhor planeamento a esse nível com uma atribuição de funções específicas a cada professor. Pessoalmente, debati-me com algumas reservas a esta atividade pois, apesar de gostar muito do compositor em questão, não concordei totalmente com o tema escolhido nem com o arranjo. Ao realizarmos as planificações, o meu colega de estágio mostrou vontade em trabalhar este tema com um arranjo elaborado por ele, razão pela qual não me quis opor à sua escolha.

Embora tenha feito um esforço para não transmitir este sentimento aos alunos, e acredito que tal não tenha sido perceptível, reconheço que não realizei a atividade com o entusiasmo devido. Isto levou-me a refletir sobre as dificuldades que um professor pode encarar ao trabalhar conteúdos da disciplina com os quais não sente grande afinidade. No caso da disciplina de Educação Musical, deparei-me com a minha relutância em recorrer a diversos materiais e reportório tradicionalmente disponíveis para a sua leção, pelo facto de muitas vezes não serem do meu agrado ou achar um pouco desadequados à realidade destes alunos. Considero que a solução será um investimento na adaptação ou criação de novos materiais para as aulas, procurando sempre atualizar recursos activamente.

Relativamente a estas aulas, a professora orientadora referiu a necessidade da realização de um aquecimento vocal mais completo no início das atividades, considerando-o de extrema importância principalmente quando existem casos de alunos com problemas vocais.

A professora cooperante considera que a pauta musical deve ser disponibilizada numa fase inicial do trabalho e antes da memorização da melodia, pois acredita que de outra forma os alunos não realizam trabalho de leitura. Ao longo da minha prática no ensino de música em vários contextos, pude constatar

que a pauta muitas vezes substitui o trabalho auditivo. Suzuki (1983) sublinha a ideia de que o processo de assimilação de conhecimento musical é muito parecido ao de aquisição da língua materna e Kohut (1992) salienta as vantagens de aprender “de ouvido” para desenvolver a musicalidade e desempenho dos músicos instrumentistas. Para a grande parte dos principais pedagogos musicais, importa a forma como a música é assimilada ou apreendida privilegiando-se o canto, movimento corporal, escuta sonora e a improvisação antes da aprendizagem teórica. Logo, acredito ser mais importante os alunos aprenderem as melodias de ouvido e só depois, e se necessário, ser disponibilizada a pauta.

Por verificar que as aulas muitas vezes terminavam depois da hora, a professora cooperante também frisou a importância do se ser rigoroso com a horários de início e fim de aula quando se procura incutir nos alunos hábitos de pontualidade.

Lecionei igualmente quatro aulas de turno no 6.º ano em par pedagógico com a professora orientadora para o projeto do 3.º período, nas quais foi trabalhada a música “Anda comigo ver os aviões”, do grupo português Azeitonas. As aulas foram planificadas em conjunto, embora a escolha da música tivesse sido feita pela professora que assumiu um papel mais ativo na orientação destas aulas. Eu encarreguei-me da harmonização da música e do acompanhamento ao piano para além de prestar apoio individual aos alunos no decorrer das aulas.

A melodia da canção foi ensinada em sílaba neutra, enquanto a professora orientadora indicava a altura dos sons com as mãos. Os alunos descobriram autonomamente as notas da melodia para as tocarem nos instrumentos de lâminas. Apercebi-me que a maioria dos alunos, em lugar de desenvolver um trabalho auditivo, tentava descobrir o nome das notas sem atentar à altura do som. Por esta razão passei a orientá-los para que este trabalho fosse feito sem a preocupação de nomear as notas e simplesmente através da análise da direção e sequência da frase melódica. Para a prática instrumental sugeri à professora cooperante a introdução de uma segunda voz constituída pelas tónicas dos acordes para ser tocada em simultâneo com a melodia. A música foi estruturada de forma a que os todos os alunos tivessem uma intervenção vocal e instrumental. Este projeto foi

posteriormente apresentado às outras turmas e usado para a avaliação prática desse período.

A experiência de lecionação em par pedagógico foi importante, pois permitiu-me trabalhar diretamente com outro professor, o que para mim constitui um grande desafio pela necessidade de adaptação a diferentes metodologias e gostos pessoais. Por outro lado, apercebi-me de que representa um bom formato de lecionação de aulas de carácter prático, uma vez que a presença de dois professores na sala de aula possibilita um melhor acompanhamento dos alunos e a realização de trabalho individual, enquanto o outro professor se encarrega da continuação da direcção da aula. Problemas relacionados com a indisciplina poderão também ser resolvidos sem interrupções, optimizando assim o tempo da aula e evitando quebras no ritmo de trabalho.

No 3.º período acompanhei ainda uma turma do 5.º ano nas várias etapas do concurso “Ídolos”, organizado pelo Departamento de Música do colégio e baseado no concurso televisivo homónimo. Orientei os alunos nas eliminatórias realizadas nas aulas de Educação Musical, na escolha do repertório, na criação da coreografia e nos ensaios para a apresentação final, que teve lugar numa festa do colégio dedicada às famílias. Na apresentação final, apesar de não ser a vencedora, a turma que acompanhei participou com muito empenho, entusiasmo e revelou uma boa qualidade musical. Os alunos conseguiram desenvolver um trabalho muito criativo, cooperativo, inclusivo e bastante autónomo. Para mim, constituiu uma experiência importante pelo envolvimento na concepção e organização de uma atividade na escola e dirigida a toda a comunidade escolar, vivenciando outras realidades da vida do professor além da lecionação.

Ao longo de todas estas aulas, deparei-me com situações que representaram verdadeiros desafios. Dou como exemplo o caso de um aluno do 5.º ano com Síndrome de Asperger, cujas dificuldades de aprendizagem requeriam uma atenção diferenciada por parte do professor. Muitas vezes recusava-se a executar os exercícios, adoptando uma postura de desinteresse e brincadeira. Senti muitas dificuldades com este aluno na prática instrumental, pois limitava-se a tocar as notas

no xilofone aleatoriamente. Numa primeira abordagem, preocupei-me em ajudá-lo, o que implicava interromper diversas vezes o trabalho que estava a realizar com os colegas. Experimentei então permiti-lo explorar o instrumento, procurando que aos poucos, e sem grandes pressões, executasse alguma das partes mais simples dos arranjos com o apoio e supervisão de um colega. Esta estratégia teve bons resultados na evolução do aluno e no bom funcionamento da aula.

Outro caso que considero pertinente relatar é o de uma aluna que, apesar de apresentar facilidade e gosto pela disciplina, muitas vezes recusava realizar as atividades alegando não serem do seu agrado. Este comportamento criava um ambiente pouco agradável na aula e inconscientemente afetava-me, talvez por interpretá-lo como uma desvalorização do meu trabalho. Acabei por perceber que se tratava apenas de falta de confiança e medo de falhar por parte da aluna. Imagino que estas situações sejam recorrentes, e que o professor deve enfrenta-las procurando estratégias para lidar com elas da melhor forma. Inicialmente tentei que a postura da aluna se modificasse através do diálogo mas, não obtendo resultados, optei por ignorar e fazer um esforço por desvalorizar. Sempre que a aluna mostrava sinais de falta de confiança eu tentava ao máximo incentiva-la através do reforço positivo. A aluna chegou uma vez a vir dizer-me que não tinha gostado da aula, ao que eu lhe respondi não ser da mesma opinião, que lamentava e que como só ela se queixava nada iria ser feito nesse sentido. A aluna, talvez por defesa, começou a adotar uma postura mais provocadora. Na última aula que leccionei a esta turma, a aluna veio falar comigo pedindo-me desculpas e mostrando-se muito arrependida por não ter aproveitado as aulas da melhor forma. Apesar de não ter garantias sobre uma futura mudança da sua postura, pelo menos esta abordagem motivou a aluna a refletir sobre o seu comportamento.

Através da observação das aulas da professora cooperante apercebi-me da importância do professor se mostrar confiante, ser assertivo e não se envolver emocionalmente neste tipo de situações o que representou para mim uma grande aprendizagem, sentindo uma grande evolução na minha postura ao longo deste estágio.

Também me deparei com a dificuldade na gestão das aprendizagens quando dentro da mesma turma coexistem alunos com níveis muito diferentes. Deve o professor baixar o nível de exigência, correndo o risco de alguns alunos perderem a motivação e o empenho, ou o contrário, correndo igualmente o risco de estar a excluir alunos das aprendizagens? Com a experiência, acredito ser possível alcançar um bom equilíbrio, estabelecendo níveis de exigência diferenciados e recorrendo ao trabalho de grupo e à inter-ajuda entre pares. Apercebi-me também da grande dificuldade na realização de um trabalho de natureza prática com turmas tão numerosas. Neste estágio tive a possibilidade de experimentar contextos mais favoráveis à aprendizagem, como o caso das turmas divididas ou do par pedagógico, o que me leva a refletir relativamente à falta de condições propensas à realização de um trabalho profundo e produtivo nas aulas de educação musical na generalidade das escolas.

Senti-me muito realizada com o trabalho desenvolvido neste período de estágio. As atividades foram bem recebidas pelos alunos, que demonstraram agrado no reportório escolhido e participaram empenhadamente. Apercebi-me da importância de seguir os procedimentos e metodologias com coerência e persistência, permitindo uma evolução nas aprendizagens e um sentimento de realização e conquista.

Relativamente à prática letiva no 1.º ciclo ou em outros contextos, tais como o das aulas de instrumento, verifico uma maior exigência nos alunos do 2.º ou 3.º ciclo. Aqui, uma boa preparação das aulas e dos materiais assume um papel fundamental para alcançar um bom resultado nas aprendizagens e obter o envolvimento dos alunos na disciplina. As aulas em que os alunos melhor participaram nas atividades propostas coincidiram com aquelas em que mais investi na sua preparação. A realização dos arranjos para as músicas constituiu para mim um desafio muito motivante, estimulante e orientador da forma como ambiciono construir o meu caminho na docência da disciplina de Educação Musical.

3.4 Aulas Extracurriculares

3.4.1 Clube “Musicais” – 3.º Ciclo

Como forma de vivenciar uma experiência de trabalho com alunos mais velhos, o grupo de estágio propôs ao colégio a criação de um clube de música dirigido a alunos do 3.º ciclo intitulado “Musicais”. O objetivo do clube seria a interpretação de repertório desde os clássicos da *Broadway* até a obras mais contemporâneas e de sucesso nestas faixas etárias, como “Glee” e “High School Musical”. O clube foi publicitado através de cartazes espalhados pelo Colégio e de uma apresentação às turmas. Os alunos foram seleccionados através de um *casting*. O Clube passou a funcionar às quintas-feiras, das 16:45h às 17:30h, entre o mês de Novembro e Abril, com a participação de dez alunos, três rapazes e sete raparigas.

Inicialmente verificou-se uma boa adesão à atividade mas, com as constantes solicitações e crescente carga de trabalho das várias disciplinas, a presença dos alunos foi tornando-se pouco regular, o que impediu a realização de um trabalho mais profundo. Penso que o horário também teve uma influência negativa, pois os alunos estavam dispersos e cansados depois de um dia de aulas. Por outro lado, verifiquei que os alunos criaram expectativas relativas ao clube que não se concretizaram, o que poderá justificar algumas das desistências e falta de motivação.

Tanto eu como o meu colega sentimos dificuldade na orientação deste clube pois, talvez por falta de experiência com esta faixa etária, idealizámos uma dinâmica de trabalho mais fluida e consistente, com uma participação e uma atitude mais madura por parte dos alunos e consequentemente menor necessidade de intervir a nível disciplinar. Ao conceber o projeto, pensámos ser possível os próprios alunos executarem a parte instrumental das músicas, mas poucos tocavam um instrumento ou não apresentavam um nível mínimo para que isto se tornasse uma realidade. Tudo isto originou alguma desmotivação e falta de investimento da nossa parte. Apesar de este projeto não ter tido o sucesso que pretendíamos, representou mais uma experiência valiosa no decorrer do estágio e ensinou-me que devo delinear objetivos mais concretos para este tipo de propostas. Mesmo assim, ao longo de oito sessões, foi possível trabalhar com os alunos a música “Empire State of Mind”

do *rapper* Americano Jay-Z, e “You’re the one that i want” do musical “Grease”, com um pequeno arranjo para diferentes vozes.

3.4.2 Projeto de Sonoplastia

Todos os anos, no final do 2.º período, é promovida no colégio onde realizei a Prática de Ensino Supervisionado uma semana durante a qual todos os alunos e professores se juntam em grupos para a realização de trabalhos de projeto. Este foi o terceiro ano em que os alunos do 2.º ciclo participaram num projeto multidisciplinar, no qual ao longo do primeiro e segundo período, com o apoio dos professores de Português, escrevem em conjunto uma história. Depois, durante esta semana, os alunos foram distribuídos por ateliês de ilustração, artes plásticas ou sonoplastia. O objetivo final é a publicação de um livro, para uma editora, escrito e ilustrado pelos alunos. Este livro inclui um DVD com um filme de animação em *stop motion*, também realizado pelos alunos com a ajuda dos professores e de profissionais de animação. Enquanto estagiária da disciplina de Educação Musical, em colaboração com o meu colega, fiquei encarregue de orientar o Atelier de Sonoplastia para o filme de animação.

Ao longo desta semana trabalhamos intensivamente com 24 alunos do 6.º ano, 12 rapazes e 12 raparigas, na gravação de sons, diálogos e composição de músicas. Alguns dos alunos já eram nossos conhecidos das aulas por nós lecionadas. A seleção dos alunos para o atelier tinha como base as suas preferências e capacidades musicais, logo, à partida, era um grupo motivado para a atividade. Apesar de constituir uma grande responsabilidade, senti-me orgulhosa de ter em mãos a orientação de um projeto tão interessante. O facto de estar a trabalhar com o meu colega de estágio, com quem partilho metodologias e um percurso musical semelhante, tranquilizou-me bastante.

O trabalho começou com a leitura do guião do filme. As tarefas foram distribuídas pelos alunos que assim ficaram responsáveis por tirar fotografias, filmar o processo de trabalho, fazer o diário de bordo da semana, ou produzir o filme e criar o cartaz para a apresentação do projeto. Definimos os sons que teríamos de

gravar, bem como o local e os objetos a utilizar na sua produção, e ensaiámos os diálogos.

Para a criação da banda sonora dividimos os alunos em dois grupos de trabalho com os quais fizemos sessões de composição coletiva. Numa sala de Educação Musical com vários instrumentos Orff comecei por pedir aos alunos para improvisarem melodias no xilofone. Quando algo interessante surgia, era criado um ostinato que eu harmonizava ao piano. Depois, outro aluno inventava qualquer outra melodia para acrescentar à anterior, e assim sucessivamente. Ao longo da semana fui sugerindo algumas modificações às propostas musicais dos alunos e em conjunto fomos embelezando as músicas com pormenores ou novas secções. Foi um processo rápido, fácil e divertido. Os alunos foram muito participativos e criativos, mostrando grande entusiasmo ao ver as suas pequenas ideias transformarem-se em música e manifestando-se orgulhosos do seu trabalho.

As vozes para o filme foram gravadas nas salas de estudo da biblioteca, por ser o local que nos pareceu mais isolado a nível acústico. No palco do auditório do colégio, com as cortinas fechadas, gravámos sons para as diferentes cenas do filme. Uma rua movimentada, conversas entre pessoas, um lago, portas a abrir e a fechar, sons da natureza, foram alguns dos sons representados pelos alunos com os materiais e recursos que conceberam para a sua realização. Decidimos só ter presentes os alunos que estivessem diretamente implicados em cada momento ou quem quisesse assistir sem interferir no trabalho dos colegas, dando a liberdade aos restantes na gestão do tempo ou pedindo para executarem outras tarefas fora do local de gravação. Constatei aqui as vantagens em trabalhar com alunos mais velhos, como os do 2.º ciclo, pois são mais autónomos e não necessitam da constante supervisão de um adulto, ficando assim o professor disponível para outras tarefas.

Também decidimos que não iríamos obrigar ninguém a participar. Alguns alunos, que nos dias anteriores se mostraram desinteressados, tornaram-se participativos a partir do momento em que constataram este facto.

No penúltimo dia gravámos as músicas e algumas improvisações para a criação de ambientes sonoros. Os alunos empenharam-se muito e tiveram um

óptimo desempenho na interpretação das músicas. Foi uma semana muito enriquecedora e produtiva.

Durante o 3.º período foi realizado o filme de animação, incluindo os sons e músicas gravadas no nosso atelier. Ficámos bastante satisfeitos com o resultado final. A realização deste projeto também me permitiu o contacto com *software* e material de gravação de som, consciencializando-me para a importância de desenvolver os meus conhecimentos nesta área que considero constituir uma ferramenta muito importante para o professor de música atual. Sem dúvida, esta foi uma das experiências mais marcantes do ano letivo.

4. Participação no Projeto de Investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo”

“Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da Educação Musical nos currículos escolares.” (Nogueira, 2016)

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, participei na Investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2.º Ciclo” (ver Anexo IV) sob a coordenação do Professor João Nogueira. Esta investigação teve o propósito de “mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental na vida dos alunos do 2.º ciclo” (Nogueira, 2016) .

O estudo contou com a participação de um de total de 282 alunos do 2.º ciclo e procurou avaliar o envolvimento dos alunos na escola, a “auto-eficácia” e a importância da música nas suas vidas.

A minha participação traduziu-se numa presença regular nos Seminários de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (ano letivo 2015/16), onde foram discutidos os procedimentos e objetivos da investigação. Tive também a oportunidade de intervir numa aula de estágio com uma turma do 5.º ano. Nesta aula, foi aplicado um questionário, realizada uma conversa coletiva baseada em temas pré-estabelecidos e preenchida uma tabela onde os alunos assinalaram o número de horas em que estiveram envolvidos com a música desde a mesma hora do dia anterior.

Os alunos desta turma mostraram-se participativos e interessados no tema de conversa, que decorreu de forma natural e fluida. A partilha de gostos musicais e do modo como a música nos influencia e está presente no nosso dia-a-dia,

proporcionou a descoberta de afinidades e um melhor conhecimento entre professor e alunos.

Achei interessante grande parte dos alunos referir que “ouve música na sua cabeça” e que muitas vezes “adormece a pensar em música”. Estes alunos, fazendo uso do termo criado por Edwin Gordon, estão a *audiar*.

Também me apercebi que os alunos atribuem grande importância à mensagem contida nas letras das músicas, o que me faz refletir no papel que a música representa a nível da formação humana no que respeito diz à transmissão de ideais e valores morais.

Com esta conversa pude constatar que os alunos têm gostos variados, embora muitas vezes a audição de música no seu dia-a-dia se restrinja às bandas da “moda”. Os próprios alunos assumem que uma grande parte da música que ouvem não tem grande qualidade musical mas os atrai pois “fica no ouvido”. O gosto musical nestas idades também é muito condicionado pela necessidade de aceitação no grupo, ou seja, influenciado pelos pares. Cabe ao professor de Educação Musical a orientação dos alunos na descoberta da sua personalidade e gosto musical: “Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor” (Nogueira, 2016).

O envolvimento dos alunos na escola influencia de forma direta o desempenho e a obtenção de bons resultados escolares. O termo “auto-eficácia”, criado por Albert Bandura (1977), refere-se à expectativa de eficácia pessoal, representando “um parecer sobre a disponibilidade da competência numa dada ocasião” (Nogueira, p.2). Nogueira (2016) cita Bandura (1986, p.417) ao dizer que “os alunos que desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia estão bem equipados para se educarem a si próprios quando têm de confiar na sua própria iniciativa” (cit. in Nogueira, 2016, p.2). Também cita Pajares (1996) e Schunk & Pajares (2002) referindo que “a auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico”, o que me leva a uma tomada de consciência acerca do papel determinante que o professor desempenha na criação e manutenção deste auto-conceito.

Como professora da disciplina de Educação Musical, considero estar à partida em vantagem, pois lido com algo que é natural ao ser humano, que faz parte do seu dia-a-dia e supostamente lhe é agradável. Por outro lado, isto poderá constituir um desafio acrescido pois, caso não corresponda às expectativas, poderá facilmente originar desmotivação e falta de investimento dos alunos na disciplina. Mais uma vez, isto leva-me a refletir sobre a necessidade de atualizar currículos e materiais, e de criar atividades de cariz prático para aulas de Educação Musical, numa tentativa de aproximar o professor da realidade e gosto dos alunos. Potenciar o seu envolvimento nas aprendizagens é essencial.

Hoje em dia, com as novas tecnologias, a música está muito acessível, deixando de ser necessário esforço e investimento para perseguir interesses e gostos musicais. Na minha opinião, o ato de comprar um disco em formato físico, algo raro nos dias que correm, permitia de algum modo um maior envolvimento com a música.

Com a rapidez e facilidade de acesso à música, presenciamos outro fenómeno: os alunos saltam de música em música e raramente a ouvem até ao fim, como se tratasse de algo descartável. Keith Swanwick, pedagogo e educador musical, na palestra à qual tive oportunidade de assistir na Escola Superior de Educação de Setúbal, em Fevereiro de 2016, salientou que conhecer a música é como conhecer uma pessoa – precisamos de tempo, pois o convívio permite gostar mais dela e perceber a sua dimensão. Swanwick fez referência aos currículos da disciplina de Educação Musical em que se ouve música de forma pontual e de passagem, o que não favorece o conhecimento e não estimula o gosto pela música.

Partindo do pressuposto que todos nós estamos envolvidos com a música de alguma forma, que esta está regularmente presente e que assume um papel de destaque na vida dos alunos, é natural que se questione então a falta de reconhecimento da sua verdadeira importância. O reduzido peso que a Educação Musical ocupa nos currículos atuais origina um grande desequilíbrio entre todas as referidas variáveis. E é por isso que, a meu entender, este estudo é tão pertinente: conduz-nos a uma urgente reflexão sobre o papel que a Educação Musical deve assumir no currículo escolar atual.

Para além disso, esta investigação proporcionou-me o contacto com a realização de questionários e análise de dados, e permitiu-me o aprofundamento do significado do conceito “auto-eficácia”, ajudando-me a moldar a forma como procuro orientar os meus alunos nas aulas. Também me levou a uma consciencialização relativamente à necessidade de estimular o envolvimento dos alunos na disciplina e da importância de um melhor conhecimento dos seus gostos musicais e expectativas.

Pelas as razões apontadas, considero que a minha participação nesta investigação constituiu uma mais-valia no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada e na minha formação como professora de Educação Musical.

Conclusão

A descrição e reflexão exposta neste trabalho sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizou-se procurando focar e traduzir o princípio que me guiou ao longo deste percurso: desenvolver e aplicar uma metodologia que privilegie *O Ensino da Música através da sua prática*.

Nas aulas lecionadas procurei seguir uma linha de trabalho com os alunos que tirasse partido da minha experiência enquanto músico e compositora, de forma a desenvolver um trabalho que não só me realizasse enquanto professora, mas que também pudesse ser proveitoso para os alunos ao estimulá-los para a disciplina e desenvolver o seu gosto e aptidão musical. Nesse sentido, considero que a criação de arranjos de músicas para serem trabalhados em sala de aula com os recursos disponíveis (instrumental Orff), foi fundamental para implementar a metodologia de ensino que se procurava seguir. A realização dos arranjos para as músicas constituiu para mim um desafio muito motivante, estimulante e orientador da forma como ambiciono construir o meu caminho na docência da disciplina de Educação Musical.

Ao propor aos alunos um exercício prático de maior complexidade musical, embora tal não se traduza num grau de dificuldade inatingível, permite que o resultado do processo seja mais motivante para os alunos que, confrontados com o efeito final e conjunto do que individualmente executam, reconhecem a qualidade musical que são capazes de alcançar. Prova disso foi o empenho e boa receção por parte dos alunos às atividades propostas e ao repertório escolhido, que resultou não só na evolução nas aprendizagens, mas também na manifestação de um sentimento de realização e conquista essencial tanto para o seu desempenho e motivação para a disciplina, como para o seu desenvolvimento pessoal. Como desenvolvido no capítulo dedicado à investigação, a consciência da necessidade de estimular o envolvimento dos alunos na disciplina de Educação Musical passa também por reconhecer a importância de corresponder aos seus gostos musicais e expectativas, propondo atividades com as quais se identifiquem e de cujo o resultado se orgulhem.

Segundo Keith Swanwick, os atributos necessários para se ser um bom professor de Música passam pela capacidade de desenvolver um discurso musical fluente nos alunos e não necessariamente pelo domínio da notação musical. Assim, é fundamental que o professor seja capaz de transmitir aos alunos a importância da música e de a ensinar enquanto forma de expressão. É possível trabalhar as mais simples propostas de modo a que os alunos consigam fazer música a partir destas, desfrutando a experiência: esta capacidade está ao alcance dos mais jovens e deve ser estimulada e desenvolvida.

O período de estágio permitiu-me estudar e refletir sobre os conteúdos programáticos e a organização da disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico. A experiência de observação e lecionação, ambas decorridas em contextos diversos, proporcionou um estágio muito rico e completo. Motivou igualmente a produção e aquisição de materiais e recursos que poderão no futuro ser usados para a lecionação da disciplina.

Foi muito gratificante frequentar este mestrado e estágio, por toda a aprendizagem e valorização que me proporcionou. Também senti uma enorme satisfação e realização na elaboração deste relatório, pois permitiu-me uma reflexão sobre toda a experiência vivenciada ao longo dos últimos dois anos e a confirmação do impacto e transformação que esta causou na orientação e delineação dos meus objetivos relativos à prática letiva e na forma de encarar a música em geral. Constatei ser possível e pertinente fazer uso das minhas competências e percurso musical na conceção e elaboração de planificações para as aulas de Educação Musical, tirando proveito dos conhecimentos em harmonia, arranjo e improvisação.

As competências adquiridas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada a nível de planificação de aulas, conhecimento do currículo e dos programas da disciplina, aquisição de estratégias pedagógicas e criação de materiais para a lecionação de aulas, foram fundamentais para uma preparação teórica e prática para a lecionação da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

Azzara, C. (2002). Improvisation. In R. Colwell and C. Richardson, (Eds). *The new handbook of research in music teaching and learning* (p. 171-187). New York: Oxford University Press.

Bluestine, E. (1995). *The ways children learn music: an introduction and practical guide to music theory*. Chicago: G.I.A.

Gordon, E. (1993). *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, D. J.(2011). *Criatividade, bem-estar e improvisação musical das crianças, em casa e na escola*. Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 137.

Kohut, D. L. (1992). *Musical performance: Learning theory and pedagogy*. Illinois: Stipes Publishing, (1985).

Lowe, M. (2010). *Rhythm and tonal patterns from the pattern cd*. Chicago: G.I.A.

Ministério da Educação (1991a). *Programa de educação musical: Plano de organização do ensino-aprendizagem – Volume I. Ensino Básico: 2ºciclo*.

Mota, G. (2014). *Educação musical em Portugal: uma história plena de contradições*. Debates – Unirio, 13, 41-50. Consultado em Setembro de 2016 em: www.seer.unirio.br/index.php/revistadebate/article/download/4609/4120

Nogueira, J. (2016). *A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo*. Documento provisório. FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa.

Paynter, John (1992). *Sound and Structure*. Cambridge University Press, Great Britain.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.

Anexos

Anexo 1 : Planificação de Aulas Lecionadas ao 5.º ano

I - Planificação 5.º ano . “Escala de Dó Maior” Jos Wuytack

Escala de Dó Maior

Jos Wuytack

The musical score is for the 'Escala de Dó Maior' (D Major Scale) by Jos Wuytack. It is written for five Orff instruments, each on a separate staff. The instruments are: Orff Soprano Glockenspiel, Xilofone Orff Soprano, Orff Alto Glockenspiel, Xilofone Orff Alto, and Xilofone Orff Baixo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The melody is a simple ascending and descending scale. The Orff Soprano Glockenspiel staff starts with a 15-measure rest, while the other four staves start with an 8-measure rest. The melody consists of the following notes: D4 (quarter), E4 (quarter), F#4 (quarter), G4 (half), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (half). The descending part follows the same pattern in reverse order. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Peça para Instrumental Orff: “Escala de Dó maior” (Jos Wuytack)

Modo: Maior

Métrica: Binária

Objetivos:

- . Cantar a escala de Dó Maior
- . Reproduzir padrões tonais
- . Execução vocal de uma peça a cinco vozes
- . Execução de uma peça em Instrumental Orff

Conteúdos:

Altura - Escala diatônica; Melodia; Harmonia

Dinâmica - Crescendo, diminuendo

Material necessário:

. Piano

. Instrumental Orff (xilofones; metalofones; jogos de sinos)

Avaliação:

. Observação do domínio da prática vocal e instrumental

. Observação do domínio comportamental / atitudinal

Descrição das atividades
Realização de um aquecimento vocal; exercícios de reconhecimento auditivo de padrões tonais. Cantar a escala de dó maior.
Ensinar as quatro primeiras vozes da peça de Jos Wuytack: - O professor canta e os alunos repetem (Ter em atenção a eventual necessidade de mudança de oitava na 1.ª e 3.ª voz – exemplificar e explicar aos alunos)
Depois das quatro vozes estarem interiorizadas, dividir os alunos em dois grupos para cantarem em simultâneo a 1.ª e a 2.ª voz e em seguida a 3.ª e a 4.ª voz.
Ensinar a voz do Baixo: O professor canta em sílaba neutra e os alunos repetem. Pedir aos alunos para descobrirem as notas.
Dividir novamente os alunos em dois grupos - Um grupo canta a linha do baixo e o outro cada uma das quatro vozes. Depois trocam. Dividir os alunos em cinco grupos para executarem o exercício.
Distribuição dos instrumentos. Os alunos praticam as cinco vozes nos instrumentos.
Definição dos conceitos: Crescendo e Diminuendo. Execução da 1.ª e 2.ª voz em Crescendo e da 3.ª e 4.ª voz em Diminuendo.
Execução da peça (as cinco vozes em simultâneo) com dinâmicas.

II - Planificação 5º ano . “Si, Si (Banaha)”

Si Si

Canção Tradicional do Congo

1

Xilofone Orff Soprano

Xilofone Orff Baixo

Wood Blocks

Tambourine

Maracas

4

Xi.O.S

Xi.O.B

Wd. Bl.

Tamb.

Mrcs.

8

2

Xi.O.S

Xi.O.B

Wd. Bl.

Tamb.

Mrcs.

Canção: “Si, Si” (Canção tradicional infantil do Congo, África); Arranjo: Ana Araújo

Modo: Maior

Métrica: Binária

Objetivos:

- . Cantar uma canção em modo maior
- . Executar um cânone
- . Reproduzir padrões tonais
- . Executar uma coreografia para acompanhar a música
- . Executar um acompanhamento em instrumental Orff

Conteúdos:

Ritmo - Pulsação; Contratempo

Altura - Escala diatónica; Melodia; Harmonia

Dinâmica - Forte, mezzo-forte, piano

Forma - Ostinato; Cânone

Material necessário:


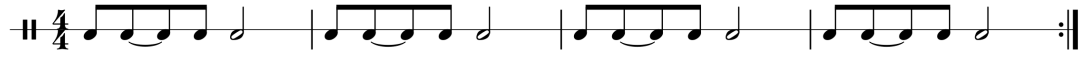
- . Piano
- . Instrumental Orff (xilofone alto/baixo; maracas; pandeireta; caixa chinesa)

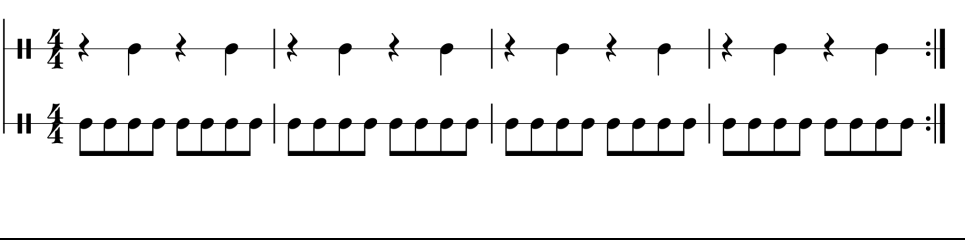
Avaliação:

- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio comportamental / atitudinal

Aula 1 . Descrição das atividades (Aula de Turma)
Com os alunos em pé, marcar a pulsação da música com as mãos nas pernas. Os alunos imitam.
Cantar a canção em sílaba neutra enquanto os alunos marcam a pulsação. No fim pedir aos alunos para cantarem a tónica (o tom de repouso). (Nota: Transpor a melodia para a tonalidade de dó maior)
Cantar novamente a canção e pedir aos alunos para identificarem a forma (número

de frases, repetições).
Cantar padrões tonais para os alunos repetirem.
Ensinar a melodia da canção por frases, em sílaba neutra.
<p>Ensinar a letra da canção:</p> <p>Sisi, sisi, Dolada Yaku sine ladu banaha.</p> <p>Banaha, Banaha, Yaku sine ladu banaha.</p> <p>Ha banaha, Yaku sine ladu banaha.</p>
<p>Ensinar a coreografia da música:</p> <p>. Primeira frase: 1º e 2º compasso - Marchar no lugar; 3º e 4º compasso - uma volta no lugar com os braços no ar e as mãos a abanar.</p> <p>. Segunda frase: 1º e 2º compasso – dois braços balançam para um lado e depois para o outro; 3º e 4º compasso - uma volta no lugar com os braços no ar e as mãos a abanar.</p> <p>. Terceira frase: 1º e 2º compasso – As duas mãos para cima e depois para baixo; 3º e 4º compasso - uma volta no lugar com os braços no ar e as mãos a abanar.</p>

Aula 2 . Descrição das atividades (Aula de Turnos)
Com os alunos em pé fazer aquecimento vocal e exercícios de treino auditivo.
Relembrar a canção e a coreografia
Execução da canção em cânone – primeiro a duas vozes e depois a três vozes.
<p>Ensinar o Acompanhamento da canção:</p> <p>. Cantar em sílaba neutra a linha melódica do baixo. Os alunos repetem.</p> <p>. Depois cantam com o nome das notas: Pedir aos alunos para tentarem descobrir as notas. (Nota: Transpor a linha do baixo para a tonalidade de dó maior)</p>  <p>. Ensinar o acompanhamento rítmico da caixa chinesa:</p>  <p>. Ensinar o acompanhamento rítmico a ser executado pela pandeireta e pelas maracas:</p>

<p>Tambourine</p> <p>Maracas</p>	
<p>- Pedir aos alunos sugestões para as dinâmicas das diferentes frases da canção.</p>	
<p>- Por fim, os alunos executam o cânone: Uns cantam, outros tocam o acompanhamento e depois trocam.</p>	

III - Planificação 5º ano . “Kokoleoko”

Kokoleoko

Trad. do Gana

1
Ko ko le o ko, ma ma, KoKo le o ko Ko ko le o ko, ma ma, Ko le o ko

2 3
Ab ba, mama ab ba Ab ba, mama kole o ko Ma ma ko le o ko ma ma

ko le o ko

Canção: “Kokoleoko” (Canção tradicional infantil do Gana, África)

Tonalidade: Maior

Métrica: Binária

Objetivos da atividade:

- . Cantar padrões tonais e padrões rítmicos
- . Execução de um cânone a três vozes
- . Execução de um esquema rítmico de percussão corporal
- . Execução um acompanhamento em Instrumental Orff
- . Improvisar na estrutura da canção

Conteúdos:

Dinâmica – Forte, mezzo-forte e piano

Altura – Escala diatónica; Melodia; Harmonia; Intervalos Melódicos e harmónicos

Ritmo – Ostinato; Contratempo


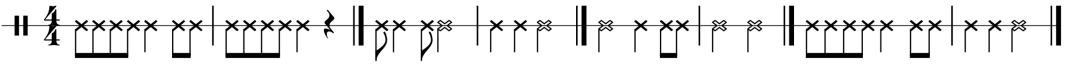
Forma – Cânone; Motivo

Material Necessário:

- . Piano
- . Instrumentos Orff: Maracas, Pandeireta, Tamborim, Xilofone Alto, Xilofone Baixo

Avaliação:

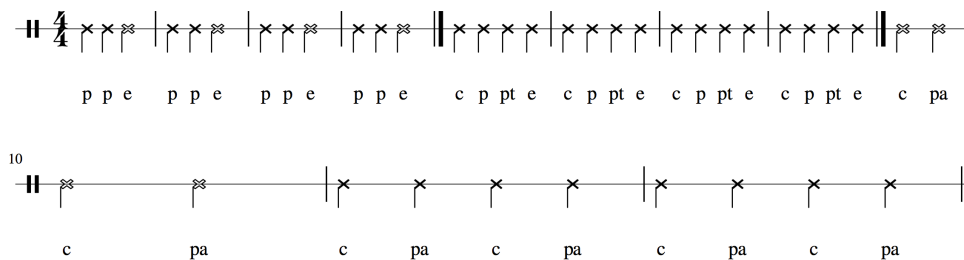
- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio comportamental / atitudinal

Aula 1 . Descrição das atividades (Turma)
<ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos em pé, cantar a canção em sílaba neutra, marcando os macro tempos com as mãos nas pernas (mínima). - Pedir aos alunos para cantarem a tônica e a dominante. - Cantar novamente a canção e pedir aos alunos para identificarem a estrutura, métrica e tonalidade.
<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar a canção por partes, ainda sem letra, enquanto todos marcam os macro tempos (mínima) com as mãos nas pernas.
<ul style="list-style-type: none"> - Todos cantam a canção usando a primeira sílaba do nome de cada aluno, marcando os macro tempos (mínima) com as mãos nas pernas.
<ul style="list-style-type: none"> - O professor ensina a letra da música. Todos cantam a canção com a letra enquanto se movimentam pela sala marcando os macro tempos (mínima). <p style="text-align: center;">Kokoleoko, mama kokoleoko / Kokoleoko, mama Kokoleoko Abba, mama abba / Abba, mama koleoko Mama, koleoko / Mama, koleoko</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Cantar padrões tonais, em sílaba neutra para os alunos repetirem. <p>Exemplo:</p> 
<ul style="list-style-type: none"> - Entoar padrões rítmicos e pedir aos alunos para repetirem. Em seguida os alunos improvisam padrões rítmicos em resposta aos do professor. <p>Exemplo:</p> 

- Executar a canção num cânone a 3 vozes. (As vozes entram sucessivamente à distância de 4 compassos.)

Experimentar Dinâmicas para as diferentes partes da canção.

- Ensinar o esquema de percussão corporal para acompanhar a canção. (Primeiro ensinar isoladamente o ritmo das três partes do esquema rítmico e pedir aos alunos para o reproduzirem. Só depois mostrar em que nível do corpo se executam as diferentes partes do esquema.)



Legenda:

p - pernas (bater com as mãos nas pernas) **e** - estalar os dedos **c** - bater com o pé no chão
pt - bater com as duas mãos no peito **pa** - palmas

Aula 2 . Descrição das atividades (Turnos)

Com os alunos em pé, realizar um aquecimento vocal e exercícios de treino auditivo.

Rever a canção e o esquema de percussão corporal

Ensinar o acompanhamento instrumental da canção. (Ensinar as diferentes vozes do arranjo a todos os alunos. Cantar as linhas melódicas do xilofone e pedir aos alunos para imaginarem que têm o instrumento à frente simulando os movimentos.

Ensinar a parte das maracas, pandeireta e tamborim.

(Em função do tempo disponível para esta parte da atividade, escolher um aluno para tocar cada instrumento ou, todos os alunos experimentam tocar todos os instrumentos.

Acompanhamento

The musical score is written for five percussion instruments in 4/4 time. It consists of two measures. The instruments and their parts are:

- Xilofone Alto:** Melodic line in treble clef with a key signature of one flat (Bb). The notes are: Measure 1: Bb4 (quarter), Bb4 (quarter), Bb4 (quarter), Bb4 (quarter); Measure 2: Bb4 (quarter), Bb4 (quarter), Bb4 (quarter), Bb4 (quarter).
- Maracas:** Rhythmic line with 'x' marks. The pattern is: Measure 1: x (quarter), x (quarter), x (quarter), x (quarter); Measure 2: x (quarter), x (quarter), x (quarter), x (quarter).
- Pandeireta:** Rhythmic line with 'x' marks. The pattern is: Measure 1: x (quarter), x (quarter), x (quarter), x (quarter); Measure 2: x (quarter), x (quarter), x (quarter), x (quarter).
- Tamborim:** Rhythmic line with 'x' marks. The pattern is: Measure 1: x (quarter), x (quarter), x (quarter), x (quarter); Measure 2: x (quarter), x (quarter), x (quarter), x (quarter).
- Xilofone Baixo:** Melodic line in bass clef with a key signature of one flat (Bb). The notes are: Measure 1: Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), Bb3 (quarter); Measure 2: Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), Bb3 (quarter), Bb3 (quarter).

Pedir aos alunos para improvisarem no xilofone, respeitando a estrutura da música, criando melodias e ritmos baseados no original e desenvolvendo motivos melódicos ou rítmicos. (fazer exercícios preparatórios)

IV - Planificação 5º ano . “Epo e tai tai é”

Epo e tai tai é Canção tradicional da Nova Zelândia

Arranjo: Ana Araújo

The musical score is arranged for a vocal soloist and a variety of percussion instruments. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 4/4. The score is divided into two systems.

System 1 (Measures 1-6):

- Voz:** Melodic line with lyrics: "E po e tai tai é E po e tai tai é E po e tai tai E po e tu ki tu ki".
- Xilofone Orff Soprano:** Melodic line mirroring the vocal melody.
- Orff Soprano Glockenspiel:** Sustained notes providing harmonic support.
- Xilofone Orff Alto:** Rhythmic accompaniment using chords.
- Xilofone Orff Baixo:** Rhythmic accompaniment using chords.
- Claves:** Rhythmic pattern of eighth notes.
- Tambourine:** Rhythmic pattern of eighth notes.
- Maracas:** Rhythmic pattern of eighth notes.
- Congas:** Rhythmic pattern using eighth and sixteenth notes.

System 2 (Measures 7-10):

- Vo.:** Continuation of the vocal melody with lyrics: "E po e tu ki tu ki é". It includes first and second endings.
- Xi.O.S:** Xylophone Orff Soprano part.
- O. S. Glk.:** Orff Soprano Glockenspiel part.
- Xi.O.A:** Xylophone Orff Alto part.
- Xi.O.B:** Xylophone Orff Baixo part.
- Clv.:** Claves part.
- Tamb.:** Tambourine part.
- Mircs.:** Maracas part.
- Co.:** Congas part.

Canção: “Epo e tai tai é” (Canção tradicional da Nova Zelândia); Arranjo: Ana Araújo

Tonalidade: Maior

Métrica: Binária

Objetivos da atividade:

- . Execução de síncopas e contratempos
- . Execução do arranjo da canção “Epo e tai tai é” para instrumental Orff
- . Improvisação com a escala pentatônica

Conteúdos:

Timbre - Combinação de timbres

Altura - Escala pentatônica; Melodia; Harmonia; Intervalos Melódicos e harmônicos

Ritmo - Síncopa; Contratempo

Forma - Ostinato

Material Necessário:

- . Quadro interativo / projetor
- . Piano
- . Instrumentos Orff

Avaliação:

- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio da compreensão e aquisição de conhecimentos
- . Observação do domínio comportamental / atitudinal

Aula 1 . Descrição das atividades (Aula de Turma)
Em pé, os alunos marcam o tempo nas pernas. Cantar padrões rítmicos com síncopas para os alunos repetirem.
Ensinar a melodia da canção: Cantar duas vezes a melodia da canção em sílaba neutra; cantar a melodia em grupos de dois compassos para os alunos repetirem.



Quando os alunos já demonstram saber bem a melodia, fazer perguntas: Qual o modo, a métrica, a forma? Identificam alguma síncopa?

Os alunos juntam-se em grupos para descobrir as notas da melodia nos instrumentos. (indicar a primeira nota: fá; lâminas preparadas com o si b)

Depois de praticarem a melodia tocam-na em conjunto.

Ensinar a letra da canção.

Ensinar arranjo da canção para instrumental Orff:

- Ensinar a melodia do jogo de sinos e do xilofone baixo

Jogo de Sinos:

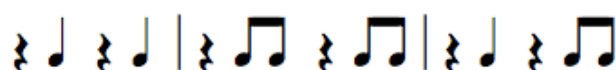


Xilofone Baixo:



Executar padrões rítmicos com contratempos para os alunos repetirem.

Exemplo:



- Ensinar a voz do xilofone alto:



Trabalhar os contratempos: uns marcam o tempo forte e outros o contratempo.

Ensinar o ritmo das maracas e da pandeireta:

Pandeireta

Maracas

Uns marcam o tempo e outros o contratempo. Ensinar a voz das clavas e depois dos bongós.

Clavas:

Bongós:

Aula 2 . Descrição das atividades (Aula de Turnos)
Aquecimento vocal; Exercícios de treino auditivo
Relembrar a canção; ensinar gestos
Relembrar o acompanhamento rítmico da canção
Distribuir os instrumentos. Os alunos tocam e cantam o arranjo da canção.
Improvisação: Os alunos improvisam usando a escala pentatônica de Fá em simultâneo com o acompanhamento rítmico da canção. Fazer exercícios de pergunta/ resposta.
Dar a definição de Síncopa (Som que se inicia num tempo fraco ou parte fraca de um tempo e que se prolonga para o tempo forte ou parte forte do tempo).
Dar a definição de Contratempo (Execução de um som na segunda parte de um tempo (parte fraca) ou num tempo fraco, precedida de uma pausa).
Distribuir pauta com o arranjo da canção. Os alunos tentam identificar as síncopas e os contratempos na pauta.

V - Planificação 5º ano . Projeto “Vida de Estrada”

Vida de Estrada . Diabo na Cruz

Concerto 2ºCEB (Turma: 5ºE) Fev.2016

Arranjo: Ana Araújo

Intro

Voz

a) Orff Alto Metallophone

b) Xilofone Orff Alto

c) Xilofone Orff Baixo

Bombo

Tambourine

Maracas

11

A C F C F

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

19

B G7 F G

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

Refrão

27 F G C E- F G C E F

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

36 G E- F D- G

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

Intro

Repete: A B Refrão x4 (parte da letra entoada)

44

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

55 C

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

Refrão

64 C E- F G

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

73 C E- F G E- F D-

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrcs.

82 G Intro

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrs.

92

Vo.

O. A. Met.

Xi.O.A

Xi.O.B

B. Dr.

Tamb.

Mrs.

“Vida de Estrada” Diabo na Cruz . letra	
<p>Siga em fila vai Nove emprego cinco sai Quinto império do atalho Bomba, escola, pão, talho</p> <p>Trívia, televisão, Aurora do quadrilião No ar um cheiro a esturro Bom pró esperto, mau pró burro</p> <p>Perto, tão perto do oásis no deserto Longe, tão longe de ir lá hoje Mora, demora O que é bom nunca é para agora Quem me dera ir daqui para fora</p> <p>Trânsito no Jamor A ouvir notícias do terror Troika, bolha imobiliária É cara a vida e a pensão precária</p> <p>Água, cabo, net, Luz, ginásio, yoga, creche IUC, IMI, IRS, Paga paga, esquece, esquece</p> <p>Fraco tão fraco o sol neste buraco Boa, tão boa a vida boa Mora, demora, O que é bom nunca é para agora Quem me dera ir daqui para fora</p> <p>Mergulhar, mãos no volante e adiante Para qualquer lugar Vidro aberto, rádio alto, no asfalto Sem apoquentar Saborear o mar, as serras Cobrir-me de pó e geada Roer o osso desta terra Na vida de estrada</p> <p>Sismo no Japão, Zara, nova colecção Espionagem, guerra, muda o tema Woody Allen no cinema</p> <p>Zapping e jornal, série e logo futebol O vizinho num concurso A fazer figura de urso</p>	<p>Chato, tão chato papar grupo barato Oco, tão oco o circo louco Mora, demora O que é bom nunca é para agora Quem me dera ir daqui para fora</p> <p>Mergulhar, mãos no volante e adiante Para qualquer lugar Vidro aberto, rádio alto, no asfalto Sem apoquentar Saborear o mar, as serras Cobrir-me de pó e geada Roer o osso desta terra Na vida de estrada</p> <p>Onde não há prazos nem obrigações Não há debates nem euromilhões Onde o sol eleva e a frescura acata Sem consulta ao homeopata</p> <p>Onde a cura é sem vacina E a cardina é sem pesar Por lagoas e colinas Vê-se a lágrima a secar</p> <p>Dá o vento na cara E nada nos pára Nada nos pára</p> <p>Perto, tão perto do oásis no deserto Longe, tão longe de ir lá hoje Mora, demora, O que é bom nunca é para agora Quem me dera ir Quem me dera ir daqui Quem me dera ir daqui para fora</p> <p>Mergulhar, mãos no volante e adiante Para qualquer lugar Vidro aberto, rádio alto, no asfalto Sem apoquentar Saborear o mar, as serras Cobrir-me de pó e geada Roer o osso desta terra Na vida de estrada</p>

Música: “Vida de Estrada” (Diabo na Cruz); Arranjo: Ana Araújo

Duração do projeto: 5 aulas (2 aulas de turma + 3 aulas com cada turno)

Objetivos da atividade:

- . Preparar uma apresentação musical
- . Cantar e executar um arranjo para instrumental Orff da música “Vida de Estrada”

Conteúdos:

Timbre - Combinação de timbres

Altura - Melodia; Harmonia; Intervalos melódicos e harmônicos

Ritmo - Figuras rítmicas; Ritmos pontuados; Contratempo

Forma - Ostinato

Material Necessário:

- . Quadro interativo / projetor
- . Piano
- . Instrumentos Orff

Avaliação:

- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio comportamental / atitudinal

Aula 1 . Descrição das atividades (Turma)
Apresentação do projeto. Visualização do <i>vídeo clip</i> da banda.
Distribuir papel com a letra da música.
Cantar a música com a letra e o acompanhamento do <i>vídeo clip</i> .
Ensinar o ostinato rítmico

Aula 2, 3, 4 . Descrição das atividades (x 2 Turnos)
<p>Ensinar o arranjo da música por secções (Intro,A,B,C, Refrão)</p> <p>Introdução:</p> <p>Ensinar melodia do xilofone soprano/alto; Ensinar bordão do xilofone baixo; Praticar o ostinato rítmico do bombo.</p> <p>Praticar a introdução com voz e acompanhamento do piano.</p>
<p>Secção A:</p> <p>Ensinar linha de baixo; juntar as maracas</p> <p>Praticar a secção A com voz e acompanhamento do piano.</p>
<p>Secção B:</p> <p>Ensinar linha de baixo; voz dos jogos de sinos/metalofones; pandeireta.</p> <p>Praticar a secção B com voz e acompanhamento do piano.</p>
<p>Refrão:</p> <p>Ensinar linha de baixo; voz dos jogos de sinos/metalofones; pandeireta; maracas; bombo.</p> <p>Praticar o refrão com voz e acompanhamento do piano.</p>
<p>Secção C:</p> <p>Ensinar linha de baixo; voz dos jogos de sinos/metalofones; xilofone soprano/alto; pandeireta</p> <p>Praticar a secção C com voz e acompanhamento do piano.</p>
<p>Ensaiai o arranjo</p>

Aula 5 . Descrição das atividades (Turma)
<p>Criação dos gestos para mimar a letra da música.</p>
<p>Ensaio do arranjo com todos os alunos.</p>

Aula 6 . Descrição das atividades (Turma)
<p>Apresentação Musical</p>

VI - Planificação 5º ano . “Blues”

C Jam Blues

Duke Ellington

Chords: C7, F7, C7, G7, F7, C7

“C Jam Blues” Duke Ellington; Arranjo: Ana Araújo

Objetivos:

- . Conhecer um pouco da História do Jazz
- . Identificar as principais características deste estilo de música
- . Conhecer o funcionamento de uma banda de Jazz
- . Executar vocalmente e com Instrumentos Orff a melodia e os baixos do tema C Jam Blues
- . Marcar os tempos fracos do compasso
- . Improvisar na estrutura de um Blues

Conteúdos:

Altura - Melodia, Harmonia; Intervalos melódicos: 4ª Perfeita

Ritmo - Contratempo; Figuras rítmicas: colcheia; semínima; pausa de semínima, mínima e semibreve

Formas e Géneros - Blues; Obras musicais e autores;

Material necessário:

- . Quadro interativo/projetor
- . Computador com colunas
- . Piano
- . Instrumentos Orff

Avaliação:

- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio comportamental / atitudinal
- . Observação do domínio da compreensão e aquisição de conhecimentos

Aula 1 . Descrição das atividades (Aula de Turma)
Breve introdução à História do Jazz. (Em que País surgiu; Contexto social; Canções de trabalho; Jazz instrumental: principais instrumentos; Principais características deste estilo de música - improvisação, colcheia com swing/tercina, estrutura típica de um tema de Jazz)
Visualização do filme: Funcionamento de uma banda de Jazz (Descobrir - Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência) http://descobrirblog.gulbenkian.pt/jazzeimprovisacao/ (Fazer paragens sempre que necessário para esclarecimentos e fornecer informação adicional)
Com os alunos em pé executar um aquecimento Vocal. Reproduções rítmicas com tercinas; Improvisação rítmica (exercícios de pergunta/resposta entre professor e alunos); Reproduções Melódicas em <i>scat</i> (explicar o que significa)
Explicar a estrutura de um Blues (doze compassos: explicar o que é um <i>chorus</i> ; sequência harmónica)

Ensinar melodia do tema C Jam Blues do compositor Duke Ellington:



Cantar a melodia em sílaba neutra que os alunos repetem enquanto marcam a pulsação com as mãos nas pernas. Quando os alunos já souberem a melodia, o professor acompanha-os ao piano pedindo que batam uma palma marcando o início da estrutura da música.

Ensinar a progressão harmónica (baixos) da música: O professor canta em sílaba neutra e os alunos repetem marcando sempre a pulsação com as mãos nas pernas. Depois acompanha-os ao piano enquanto cantam.



Dividir a turma em dois grupos: um grupo canta os baixos e o outro a melodia. Depois trocam.

Aula 1 . Descrição das atividades (Aula de Turma)

Visualização do vídeo do trio do pianista Oscar Peterson a interpretar o tema C Jam Blues.

<https://www.youtube.com/watch?v=NTJhHn-TuDY>

(chamar a atenção para a marcação do 2º e 4º tempo do compasso com os pratos de choque da bateria; indicar o início de cada *chorus*)

Conversa sobre o vídeo e revisão do que foi trabalhado na última aula.

Demonstrar na pandeireta a marcação dos tempos fracos do compasso. Os alunos experimentam.

Distribuir os instrumentos. Os alunos descobrem de forma autónoma as notas da melodia.
Tocar os baixos do Blues nos Xilofones e jogos de sinos.
Dividir a turma em dois grupos: um grupo toca os baixos e o outro toca e canta a melodia.
Improvisação: pedir aos alunos para improvisarem no xilofone usando as notas dó e sol enquanto outros fazem as tónicas dos acordes do tema. Exemplificar. Sugerir a utilização e exploração dos padrões rítmicos do tema.
Os alunos tocam a música do princípio ao fim com a estrutura típica de um tema de Jazz: Melodia, Improvisações, Melodia.

Anexo 2 : Planificação de Aulas Lecionadas ao 6.º ano

I - Planificação 6º ano . “Projeto Beethoven”

“Hino à Alegria”

Ludwig Van Beethoven – Arranjo: Gonçalo Prazeres

J. S.

X. S.

X. A.

The first system of the musical score for 'Hino à Alegria' is written for three parts: J. S. (Tenor Soprano), X. S. (Tenor Soprano), and X. A. (Tenor Alto). The music is in 4/4 time and consists of four measures. The J. S. part features a melody of quarter notes, while the X. S. and X. A. parts provide harmonic support with chords and moving lines.

JS

XS

XA

The second system of the musical score continues the composition for three parts: JS (Tenor Soprano), XS (Tenor Soprano), and XA (Tenor Alto). It begins with a measure rest for the JS part, indicated by a '5' above the staff. The system contains four measures of music, maintaining the harmonic and melodic structure established in the first system.

JS

XS

XA

The third system of the musical score continues the composition for three parts: JS (Tenor Soprano), XS (Tenor Soprano), and XA (Tenor Alto). It begins with a measure rest for the JS part, indicated by a '9' above the staff. The system contains four measures of music, concluding the section with a final chord in the JS part.

Forma: A A B A

Modo: Maior

Métrica: Binária

Objetivos da Atividade:

- . Conhecer a vida e a obra de Beethoven
- . Conhecer algum repertório de piano e quarteto de cordas de Beethoven
- . Cantar padrões melódicos e padrões rítmicos
- . Cantar o “Hino à Alegria”
- . Tocar um arranjo, com instrumental Orff, do “Hino à Alegria”
- . Criar um acompanhamento com instrumentos de altura indefinida

Conteúdos:

Timbre - Expressividade através da selecção tímbrica; Mistura tímbrica

Altura - Intervalos melódicos e harmónicos

Ritmo - Andamento; Contratempo

Forma e Género - Obras musicais e autores; Forma AABA



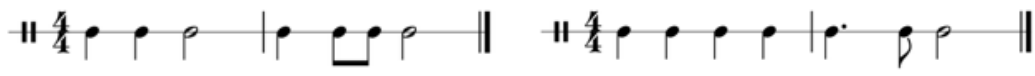
Material necessário:

- . Quadro interativo/projetor
- . Computador com colunas
- . Instrumentos Orff
- . Piano



Avaliação:

- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio comportamental/ atitudinal

Aula 1 . Descrição das atividades
Lançar o tema com vídeo sobre o compositor https://www.youtube.com/watch?v=hljIU6xtR4
Fazer perguntas /Responder a perguntas
Tocar/Cantar o Hino à Alegria

 <p>No final perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quantas partes tem a música (chegando à conclusão da forma AABA) - perguntar qual a tônica/tom de repouso
<p>Com os alunos em pé e em semi-círculo, voltar a tocar/cantar a música, pedindo aos alunos que marquem a pulsação com movimento (utilizando sílaba neutra).</p> <p>Ajudar, demonstrando a pulsação, caso necessário.</p> <p>Repetir</p>
<p>Com os alunos em semicírculo fazer o aquecimento com padrões tonais e rítmicos.</p> <p>Nos padrões tonais utilizar nome de notas.</p> <p>Exemplo:</p>  <p>Nos padrões rítmicos utilizar movimento para sentir/marcar a pulsação.</p> <p>Exemplo:</p> 
<p>Cantar, em sílaba neutra, a melodia do “Hino da Alegria”.</p> <p>Pedir para os alunos repetirem frase a frase e corrigir o que for necessário.</p> <p>No final, cantar a melodia toda com os alunos.</p> <p>Perguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qual é a tônica - em que nota começa e termina a melodia dos dois A’s. <p>Ajudar os alunos a descobrir as notas auditivamente.</p> <p>Cantar, pelo menos a parte A, com nome de notas.</p>

Projetar, no quadro digital, a pauta.
Rever as notas com os alunos e cantar a melodia com o nome das notas.
Se houver tempo, começar a tocar a melodia nos instrumentos.

Aula 2 . Descrição das atividades
<p>Fazer perguntas/rever o que foi abordado na aula anterior.</p> <p>Responder a perguntas.</p> <p>Mostrar algumas peças de piano - 1 ou 2 vídeos</p>
Rever a melodia cantada
<p>Distribuir instrumentos</p> <p>Tocar a melodia da parte A nos instrumentos, ajudando com as primeiras notas</p> <p>Se for possível, ensinar a parte B da mesma forma</p> <p>Tocar a melodia toda, caso se tenha feito também a parte B</p>
Projectar a pauta e tocar a melodia enquanto se canta
<p>Sem instrumentos, o professor canta a linha melódica do xilofone baixo/contralto, sem nome de notas.</p> <p>Pedir aos alunos para repetir</p> <p>Ajudá-los a descobrir auditivamente as notas e cantar com nome de notas.</p>  
<p>Tocar nos xilofones a melodia do Xilofone Baixo</p> <p>Tocar as duas melodias ao mesmo tempo</p>
Se for possível ensinar a melodia do jogo de sinos, projetando a pauta no quadro.

II - Planificação 6º ano . Projeto “Anda comigo ver os aviões”

Anda Comigo Ver os Aviões

Azeitonas

C G Am F G C

7 G Am F G C G

Refrão

13 Am E F G Am E

17 F G F G C

Canção: “Anda comigo ver os aviões” (Azeitonas); Harmonização: Ana Araújo

Conteúdos:

Altura - Melodia, harmonia

Ritmo - Figuras rítmicas; Ligadura de prolongação

Objetivos:

- . Executar vocalmente e com instrumentos Orff a melodia e os baixos de uma música
- . Apresentação do arranjo para voz e xilofones da canção “Anda comigo ver os aviões” do grupo Azeitonas.

Material necessário:

- . Quadro interativo/projetor
- . Computador com colunas
- . Piano
- . Instrumentos Orff

Avaliação:

- . Observação do domínio da prática vocal e instrumental
- . Observação do domínio comportamental / atitudinal

Aula 1 – Descrição das atividades
Realização de um aquecimento vocal com os alunos em pé dispostos em círculo.
Audição da canção: Os alunos ouvem várias vezes a canção enquanto a letra é projetada no quadro.
Os alunos identificam a estrutura, tempo e métrica da canção.
Os alunos cantam a canção com o áudio enquanto marcam a pulsação com as mãos nas pernas e, se possível, se movimentam pela sala.
Distribuição dos instrumentos de altura definida. Ensinar a melodia da primeira parte da música: cantar a melodia por partes e em sílaba neutra e os alunos repetem; os alunos descobrem as notas nos instrumentos.
Os alunos tocam e cantam com o nome das notas a primeira parte da música até ao primeiro refrão.

Aula 2 – Descrição das atividades
Realização de um aquecimento vocal com os alunos em pé dispostos em círculo.
Execução vocal da música acompanhada pelo áudio.

Distribuição dos instrumentos. Relembrar o trabalho realizado na aula anterior – execução da melodia da primeira parte da música.
Ensinar a melodia do refrão: cantar a melodia por partes e em sílaba neutra e os alunos repetem; os alunos descobrem as notas nos instrumentos.
Execução vocal e instrumental da melodia completa da música com acompanhamento de piano.
Projeção da pauta da música no quadro interativo. Perguntas sobre teoria musical: clave; figuras rítmicas; pausas; ligadura de prolongamento; barra de compasso; barra final.

Aula 3 – Descrição das atividades
Realização de um aquecimento vocal com os alunos em pé dispostos em círculo.
Distribuição dos instrumentos. Relembrar o trabalho realizado nas aulas anteriores. Os alunos tocam a melodia da canção nos instrumentos.
Ensinar os baixos/tônicas da música. A professora canta as notas em sílaba neutra e os alunos repetem. Depois tentam descobrir as notas nos instrumentos.
Dividir a turma em dois grupos: um grupo toca a melodia e o outro os baixos; depois trocam.
Definir a estrutura da música.
Execução vocal e instrumental da música na sua integra.

Aula 4 – Descrição das atividades
Apresentação Musical.

Anexo 2 : Planificação do Projeto de Sonoplastia

Atelier de sonoplastia para um filme de animação

Participantes: 24 alunos do 6º ano; dois professores de música

Duração: 5 dias (8:30h – 12:30h/ 14:00h – 16:00h)

Objetivos:

- Participação num projeto multidisciplinar
- Criação dos sons e músicas para a sonorização de um filme de animação
- Gravação de sons, músicas e diálogos para um filme de animação

Conteúdos:

- Composição; Improvisação
- Técnicas de gravação e captação de som

Material necessário:

- Material de gravação: computador; placa de som; microfones; tripés; cabos
- Instrumentos Orff
- Piano
- Quadro interativo/projetor
- *Storyboard* e história impressa em grande para afixar na parede da sala;
- Algumas das imagens e/ou esboços dos personagens para afixar na parede da sala;

Planificação da Semana
Dia 1 – leitura da história, guião e <i>storyboard</i> ; <i>brainstorming</i> para a escolha de sons, sua criação e recursos; sessão de improvisação musical em pequenos grupos; planificação da semana; recolha do material para a criação dos sons; concepção do cartaz.
Dia 2 – ensaio dos diálogos e dos sons; sessão de improvisação musical em pequenos grupos; gravação de diálogos nas salas de estudo da biblioteca.
Dia 3 – gravação dos sons no auditório.
Dia 4 – gravação das músicas no auditório; montagem do vídeo; criação do cartaz; escolha e edição das gravações.
Dia 5 – finalização do vídeo e cartaz; auto avaliação; apresentação do projeto.

Anexo 3 : Outros arranjos para Instrumental Orff

Anzol

Rádio Macau

Arranjo: Ana Araújo

Chords: Cmaj7 G7 D-7 Fmaj7 Cmaj7

Voz

Orff Soprano Glockenspiel

Xilofone Orff Soprano

Xilofone Orff Alto

Xilofone Orff Baixo

Tambourine

Maracas

Bongos

Wood Blocks

10 G7 D-7 Fmaj7 Cmaj7 G7 D-7 Fmaj7 Cmaj7 G7

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Tamb.

Mrcs.

Bo.

Wd. Bl.

19 D-7 Fmaj7 Cmaj7 G7 D-7 Fmaj7 Cmaj7 G7 D-7 Fmaj7

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Tamb.

Mrcs.

Bo.

Wd. Bl.

29 G7 D-7 G7 D-7 G7 D-7 G7 D-7 Cmaj7

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Tamb.

Mrcs.

Bo.

Wd. Bl.

38 G7 D-7 Fmaj7 Cmaj7 G7 D-7 Fmaj7

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Tamb.

Mrcs.

Bo.

Wd. Bl.

Caracol

Paulo Maria Rodrigues

Arranjo: Ana Araújo

Voz

Orff Soprano Glockenspiel

Xilofone Orff Soprano

Xilofone Orff Soprano

Xilofone Orff Alto

Bongos

Maracas

Tambourine

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.S

Xi.O.A

Bo.

Mrcs.

Tamb.

15

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.S

Xi.O.A

Bo.

Mrcs.

Tamb.

21

Vo.

O. S. Glk.

Xi.O.S

Xi.O.S

Xi.O.A

Bo.

Mrcs.

Tamb.

26

Vo.

O. S. Glk.

15

Xi.O.S

8

Xi.O.S

8

Xi.O.A

Bo.

Mrs.

Tamb.

34

Vo.

O. S. Glk.

15

Xi.O.S

8

Xi.O.S

8

Xi.O.A

Bo.

Mrs.

Tamb.

Doraemon

Arranjo: Ana Araújo

The musical score is arranged in three systems, each containing multiple staves. The instruments and parts are as follows:

- Voz** (Vocal): Features melodic lines with various ornaments and accidentals (F, G, C, Bb, A-).
- Orff Soprano Glockenspiel**: Plays a melodic line with triplets and slurs.
- Xilofone Orff Soprano**: Similar to the Orff Soprano Glockenspiel, with melodic lines and triplets.
- Xilofone Orff Alto**: Provides harmonic support with chords and single notes.
- Xilofone Orff Baixo**: Provides a bass line with single notes and rests.
- Maracas**: Plays a steady, rhythmic pattern.
- Tambourine**: Plays a rhythmic pattern with accents.
- Bongos**: Plays a complex rhythmic pattern with triplets and slurs.
- Triângulo**: Plays a complex rhythmic pattern with triplets and slurs.
- O. S. Glk.** (Orff Soprano Glockenspiel): A second melodic line, often in a different register.
- Xi.O.S** (Xilofone Orff Soprano): A second melodic line, often in a different register.
- Xi.O.A** (Xilofone Orff Alto): Provides harmonic support with chords and single notes.
- Xi.O.B** (Xilofone Orff Baixo): Provides a bass line with single notes and rests.
- Mrcs.** (Maracas): A second set of maracas, playing a steady, rhythmic pattern.
- Tamb.** (Tambourine): A second set of tambourines, playing a rhythmic pattern with accents.
- Bo.** (Bongos): A second set of bongos, playing a complex rhythmic pattern with triplets and slurs.
- Trgl.** (Triângulo): A second set of triangles, playing a complex rhythmic pattern with triplets and slurs.

The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and accidentals, indicating a complex and rhythmic arrangement.

23

Vo. G- F Bb A- D7alt G- C7 F G- C7

O. S. Glk.

Xi.O.S.

Xi.O.A.

Xi.O.B.

Mrcs.

Tamb.

Bo.

Trgl.

32

Vo. F- F- G- C7 F F- G- C7

O. S. Glk.

Xi.O.S.

Xi.O.A.

Xi.O.B.

Mrcs.

Tamb.

Bo.

Trgl.

39

Vo. C7 F- F- G- C7 F

O. S. Glk.

Xi.O.S.

Xi.O.A.

Xi.O.B.

Mrcs.

Tamb.

Bo.

Trgl.

Dartacão

Arranjo: Ana Araújo

Score for **Dartacão**, Arranged by Ana Araújo. The score is written for a vocal soloist and a large ensemble of percussion instruments.

Instrumentation:

- Voz (Vocal Soloist)
- Orff Soprano Glockenspiel
- Xilofone Orff Soprano
- Xilofone Orff Alto
- Bongos
- Triângulo
- Claves
- Maracas
- Tambourine
- O. S. Glk. (Orff Soprano Glockenspiel)
- Xi.O.S. (Xilofone Orff Soprano)
- Xi.O.A. (Xilofone Orff Alto)
- Bo. (Bongos)
- Trgl. (Triângulo)
- Clv. (Claves)
- Mrcs. (Maracas)
- Tamb. (Tambourine)

Structure:

- The score is divided into three systems, each containing staves for the vocal soloist and the ensemble.
- System 1 (Measures 1-8): The vocal soloist enters with a melody. The ensemble provides a rhythmic accompaniment.
- System 2 (Measures 9-15): The vocal soloist continues the melody. The ensemble maintains the rhythmic accompaniment.
- System 3 (Measures 16-22): The vocal soloist concludes the melody. The ensemble provides a final rhythmic accompaniment.

Key Features:

- The score is written in 4/4 time.
- The key signature is one flat (B-flat).
- The vocal soloist's part is written in treble clef.
- The ensemble parts are written in various clefs (treble and bass) to accommodate the different instruments.
- The score includes dynamic markings (e.g., *mf*, *f*) and articulation marks (e.g., accents, slurs).

24

Vo. 

O. S. Glk. 

Xi.O.S 

Xi.O.A 

Bo. 

Trgl. 

Clv. 

Mrcs. 

Tamb. 

31

Vo. 

O. S. Glk. 

Xi.O.S 

Xi.O.A 

Bo. 

Trgl. 

Clv. 

Mrcs. 

Tamb. 

Fungagá da Bicharada

Arranjo: Ana Araújo

Score for the first system of "Fungagá da Bicharada". The music is in 2/4 time. The instruments and their parts are:

- Voz: Treble clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a melodic phrase.
- Orff Soprano Metallophone: Treble clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Xilofone Orff Soprano: Treble clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Xilofone Orff Alto: Treble clef, 2/4 time. Melodic line with eighth notes.
- Xilofone Orff Baixo: Treble clef, 2/4 time. Melodic line with eighth notes.
- Tambourine: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Claves: Bass clef, 2/4 time. Rhythmic pattern of eighth notes.
- Triângulo: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Maracas: Bass clef, 2/4 time. Rhythmic pattern of eighth notes.
- Bombo: Bass clef, 2/4 time. Rhythmic pattern of eighth notes.

Score for the second system of "Fungagá da Bicharada". The music is in 2/4 time. The instruments and their parts are:

- Vo.: Treble clef, 2/4 time. Melodic line with eighth notes and a triplet.
- O. S. Met.: Treble clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a melodic phrase.
- Xi.O.S.: Treble clef, 2/4 time. Melodic line with eighth notes.
- Xi.O.A.: Treble clef, 2/4 time. Chordal accompaniment.
- Xi.O.B.: Treble clef, 2/4 time. Chordal accompaniment.
- Tamb.: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Clv.: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Trgl.: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- Mrcs.: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.
- B. Dr.: Bass clef, 2/4 time. Rests for 8 measures, then a whole rest.

18

Vo.

O. S. Met.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Tamb.

Clv.

Trgl.

Mrcs.

B. Dr.

27

Vo.

O. S. Met.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Tamb.

Clv.

Trgl.

Mrcs.

B. Dr.

Anexo 4 : Artigo de Investigação “A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo”

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo

João Nogueira (FCSH/CESEM- Universidade NOVA de Lisboa)

Introdução

A música é uma das actividades que definem a humanidade. Em algumas culturas australianas diz-se que "sem uma canção, não és nada" (Dillon & Chapman, 2005, p. 189). Levitin (2008) mostra como a natureza humana se define em 6 canções: canções de amizade, de alegria, de conforto, de conhecimento, de religião e de amor. Profundamente ligadas às emoções, as canções têm um papel significativo em várias circunstâncias da vida. Todos nos envolvemos em música, enquanto ouvintes, executantes ou compositores, pensando ou fazendo música. Na nossa mente ou de forma audível para outros, a música acompanha-nos em quase todos os momentos. É esta centralidade que torna imprescindível a existência da educação musical nos currículos escolares. Recentemente, a educação musical para todas as crianças ficou reduzida ao 2.º ciclo. A música nas actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo não abrange todas as escolas, depende das condições locais e não tem uma qualidade assegurada (ver os relatórios de acompanhamento da APEM: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/page82.html>). No 3.º ciclo, não fazendo parte da matriz curricular geral (<http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-3o-ciclo>), as ofertas de escola terão um impacto residual. A educação musical foi a única disciplina para a qual não foram desenvolvidas metas pelo governo anterior. Com óbvias vantagens para a liberdade de ensino do professor - ver, por exemplo, a posição de Salbergh (2011) ou de Ravitch (2013) - demonstra a pouca consideração em que é tida a música na educação básica.

O propósito deste estudo é o de mostrar que a música está presente na vida dos indivíduos e tem um papel fundamental nos alunos do 2.º ciclo. As relações com 2 variáveis centrais para o desenvolvimento escolar, envolvimento e auto-eficácia escolar podem ajudar a entender a centralidade da música.

Música e musicadores

Todos somos musicadores (Elliot, 2005). É essa ideia de um fazer ou ser musical, incluindo todas as formas de participação na música – desde tocar e escutar a música até vender bilhetes para um concerto, por exemplo - que Small (1998) designa por "musicking". As crianças estão envolvidas musicalmente quando tocam, dançam, escutam ou mesmo quando ouvem as canções na sua mente. A canção é forma em que transformamos qualquer trecho musical quando o ouvimos "na nossa cabeça" (Levitin, 2008). "All children, to a greater or lesser degree, are musical." (Campbell, 2010, p. 216). José Afonso dizia que fazia música como quem faz um par de sapatos.

Uma actividade quotidiana como outra qualquer, a música é mais importante do que a matemática. Como diz uma professora de educação musical ao seu aluno que não trouxe o material para a aula: “Tu só usas a matemática quando vais às compras. A música acompanha-te o dia todo”.

Envolvimento na escola

Por envolvimento entende-se o investimento na aprendizagem escolar com base no esforço para compreender as matérias ensinadas na escola, interiorizá-las e incorporá-las no quotidiano (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992). O envolvimento na escola foi definido por Veiga (Veiga et al., 2012) como a vivência de atração centrípeta do aluno para a escola e tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender. Existe acordo quanto à natureza multidimensional do envolvimento na escola, sendo frequentemente apresentado como um constructo com as dimensões cognitiva, afectiva, comportamental e agenciativa (Veiga et al., 2012). A dimensão cognitiva refere-se a todos os elementos de processamento da informação veiculada pela escola, suas relações e planos. O sentido de integração e pertença à escola descreve a dimensão afetiva do envolvimento na escola enquanto que a conduta nas aulas, a atenção e o absentismo constituem elementos da dimensão comportamental. A dimensão agenciativa refere-se ao aluno como agente de ação, com iniciativa e capacidade de intervenção.

A importância do envolvimento justifica-se pela sua associação com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída. Além da relação com os resultados escolares, também existe uma ligação entre os padrões de envolvimento e indicadores de depressão, delinquência, e de uso de substâncias (Li & Lerner, 2011).

Auto-eficácia

Tomar a decisão de agir de certa forma, implica que a pessoa saiba fazer a acção e se sinta capaz de fazer essa acção. O termo "auto-eficácia" foi cunhado por Albert Bandura (1977) para se referir a este sentimento, que é uma expectativa de eficácia pessoal. "Nestas condições específicas, sou capaz de fazer... (a acção desejada)". O estado de espírito (os pensamentos) e o estado de corpo (os aspectos fisiológicos) juntam-se à informação acerca da competência para emitir o juízo sobre se está capaz de executar o necessário curso de acção. É, portanto, um parecer sobre a disponibilidade da competência numa dada ocasião. O melhor atleta do mundo, estando lesionado, terá uma muito baixa auto-eficácia. O sentimento de poder (Aleksiuk, 1996) é a base para uma acção efectiva. Há toda uma linha de investigação que demonstra a importância da auto-eficácia (ver Bandura, 1997 e Pajares, 2009). Por exemplo, Stajkovic e Luthan (1998) mostraram que a auto-eficácia está fortemente relacionada com o desempenho no trabalho. A sua importância na educação é realçada por Bandura (1986) quando diz que "os alunos que desenvolvem um forte sentido de auto-eficácia estão bem equipados para se educarem a si próprios quando têm de confiar na sua própria iniciativa (p. 417)".

A auto-eficácia influencia a motivação, a aprendizagem e o sucesso académico (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002). A confiança dos alunos nas suas competências académicas antecipa melhores notas relativamente aos que não têm essa confiança. As aspirações académicas daqueles são superiores às dos alunos com baixa auto-eficácia. Também passam mais tempo nas tarefas escolares em casa e associam as actividades de aprendizagem à experiência óptima (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007). O mesmo efeito é aparente no domínio social, com os alunos que acreditam nas competências sociais a esperar o sucesso nos encontros (Pajares, 2006).

A noção de auto-eficácia escolar utilizada neste estudo pode dividir-se em três domínios (Muris, 2001). A auto-eficácia académica, relativa a lidar com as questões académicas, a auto-eficácia social, relativa a lidar com situações sociais e a auto-eficácia emocional, a “capacidade percebida para lidar com emoções negativas (p. 146)”.

Envolvimento na escola e auto-eficácia escolar

O envolvimento comportamental é indiciado por comportamentos observáveis de esforço e de persistência. Uma das funções da auto-eficácia é a de manter a pessoa na tarefa, apesar dos fracassos (Bandura, 1997). A qualidade desse esforço reflecte o envolvimento cognitivo (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Quanto ao envolvimento afectivo, níveis elevados de ansiedade, especialmente de ansiedade aos testes, estão negativamente relacionados com a aprendizagem e com o desempenho (Zeidner, 1998). Por outro lado, os alunos com níveis baixos de auto-eficácia geralmente vivenciam emoções negativas como ansiedade ou depressão (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Associados com a auto-eficácia costumam estar emoções positivas (Bandura, 1997). Gostar ou achar-se competente, o que vem primeiro? Apesar de a crença de que é preciso interessar primeiro os alunos para que aprendam estar bastante arraigada nos professores, há outras alternativas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). Para Bandura (1997), os indivíduos primeiro desenvolvem um sentimento de competência ou de eficácia numa actividade e é daí que desenvolvem o interesse e a valorização dessa actividade. A dimensão agenciativa implica directamente a auto-eficácia, pois o aluno só se verá como agente na medida em que acredita na sua competência. Assim, a auto-eficácia tem um papel importante no envolvimento dos alunos nas aulas (Linnenbrink & Prinrich, 2003). De acordo com estes autores, isso dá esperança aos professores porque a auto-eficácia dos alunos é inerentemente modificável e sensível ao contexto da sala de aula.

O objectivo deste trabalho é o de aumentar a percepção da importância da música para os alunos através de uma intervenção breve que inclui uma conversa em aula e uma avaliação da presença da música nas 24 horas anteriores. As variáveis de envolvimento e auto-eficácia escolar são introduzidas para perceber se a ligação à escola e as expectativas de eficácia contribuem para a importância dada à música e o seu papel no aumento dessa importância.

Método

O presente estudo é a avaliação do impacto de uma intervenção breve sobre a percepção da importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo.

Participantes

Os participantes do presente estudo foram 282 alunos do 2º ciclo (229 do 5.º ano e 53 do 6.ºano de 4 escolas básicas de Lisboa.

Instrumentos

Envolvimento dos alunos na escola

O envolvimento dos alunos na escola foi avaliado por 8 itens. Seleccionaram-se 4 do questionário EAE-E4D (Veiga, 2013; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012), representando as 4 dimensões do envolvimento. Os quatro restantes reflectem o gosto por música e por disciplinas específicas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,72$).

Auto-eficácia

Os 7 itens desta escala incluem um item de cada sub-escala do Questionário de Auto-Eficácia Escolar (Nogueira, 2008): académica, social e emocional. Os restantes dizem respeito a conseguir tocar um instrumento e ser capaz de ter boas notas nas disciplinas. Esta escala apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha=0,71$).

Importância da música

O item “Na minha vida, a música em geral:” foi respondido no início e no fim da aula numa escala de “É muito importante”, “É importante”, “Às vezes é importante”, “É pouco importante”, “Não tem importância”. Além disso, o questionário incluiu ainda 2 itens sobre se o aluno tem e gostaria de ter aulas de música fora da escola (ver anexo 1).

Procedimento

O questionário foi aplicado colectivamente em sala de aula pelo respectivo professor de educação musical. Após a resposta à questão sobre a importância da música e às questões de envolvimento e de auto-eficácia, desenvolveu-se uma conversa colectiva sobre a importância da música, em que o professor ia colocando as respostas no quadro, acrescentando mais possibilidades para os seguintes temas:

O que é música?

O que é musicar – musicking (Small, 1998) - fazer ou ter/ser música?

O que são actos musicais? Quais os actos envolvidos ou relacionados com o fazer musical?

Com quem? As pessoas e os locais (colegas, família, da igreja, da escola).

Que emoções lhe estão ligadas?

De que gostam e como gostam: saber cantar ou tocar

Como aprendem as músicas?

O que querem saber sobre música?

Em seguida, os alunos assinalam, desde a mesma hora do dia anterior, as horas em que estiveram envolvidos com música. Esta forma de avaliar será mais fiável, no sentido em que apela a uma memória recente, mas também exagera o peso da música. Isto acaba por ser uma manipulação para maximizar o número de horas dedicadas à música. Basta ter havido qualquer actividade musical para ser contabilizada uma hora. Depois de apurarem a quantidade de horas, os alunos voltam a responder à primeira questão acerca da importância da música.

Resultados

A tabela 1 mostra as estatísticas descritivas do envolvimento, da auto-eficácia e das horas com música. Estas variáveis têm todos os valores em proporções que seguem uma distribuição normal.

Tabela 1 - *Estatísticas descritivas*

	Média	Desvio-padrão	α
Envolvimento	26,93	4,41	0,72
Auto-eficácia	27,09	4,24	0,71
Horas	8,05	4,86	

A quantidade de horas em que a música esteve presente, entre 0 e 24, tem uma média de 8,05 e um desvio-padrão de 4,86. Isto, apesar de os valores extremos serem claramente exagerados, indica uma forte presença da música na vida diária.

Tabela 2 - *Estatísticas descritivas*

	Sim	Não	Não responde
Tem aulas de música	64	215	3
Quer aulas de música	127	146	9

Cerca de 76% dos alunos não teve ou tem aulas de música fora da escola e 45% gostaria de ter essas aulas (Tabela 2).

A importância atribuída à música é de 3,90 e de 4,12 e aumenta em 1 ponto em 25% dos participantes (Tabela 3). A diferença é estatisticamente significativa ($t(259) = -3,92, p < 0,01$).

Tabela 3 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,90	1,12	-3,92**
ImpMúsica2	4,12	1,04	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Se considerarmos a vontade de ter aulas além da educação musical, verificamos uma diferença significativa entre as 2 avaliações, de acordo com um teste t de Student para amostras independentes (Importância 1: $t(271) = -6,12$, $p < 0,01$ e Importância 2: $t(249) = -4,55$, $p < 0,01$). Nas tabelas 4 e 5 verifica-se que o aumento para os que não querem ter aulas é mais significativo.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

Não quer ter aulas	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	3,55	1,14	-4,22**
ImpMúsica2	3,87	1,12	

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Tabela 5 - Estatísticas descritivas e teste t de Student (para amostras relacionadas)

	Média	Desvio-padrão	t
ImpMúsica1	4,31	0,88	-2,01*
ImpMúsica2	4,44	0,80	

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

A correlação entre o envolvimento e a auto-eficácia é elevada ($r = 0,70$) e ambas as variáveis estão relacionadas com a importância da música (Tabela 4). Também correlacionadas entre si, a diferença entre a importância inicial e final não tem qualquer relação com o envolvimento e a auto-eficácia. As horas com música correlacionam-se fracamente com as outras variáveis.

Tabela 6 - *Intercorrelações*

	Auto- eficácia	ImpM1	ImpM2	Dif	Horas
Envolvimento	0,70**	0,43**	0,49**	0,02	0,16*
Auto-eficácia		0,33**	0,36**	0,07	0,10
Importância Música1			0,68**	0,45**	0,14*
Importância Música 2				-0,35**	0,26**
Diferença 1 e 2					- 0,14*

* Significativo para $p < 0.05$ (bilateral).

** Significativo para $p < 0.01$ (bilateral).

Foi utilizada uma regressão linear múltipla, com selecção *Stepwise* das variáveis, para determinar as que influenciam a diferença entre as avaliações da importância da música. A regressão permitiu identificar as variáveis “Horas com música” ($\beta = -0,18$; $t(224) = -2,72$, $p < 0,01$) e “Querer aulas de música fora da escola” ($\beta = 0,15$; $t(224) = 2,27$, $p < 0,05$) como preditores da diferença entre a importância inicial e final. Embora significativa, a variabilidade explicada da diferença é diminuta ($F(1,224) = 5,17$, $p < 0,05$; $R^2 = 0,04$).

Discussão

A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo manifesta-se, por um lado, pela avaliação média de “É importante” (3,90 e 4,12) e, por outro, pela quantidade de horas em que assinalam a presença de actividades musicais (média de 8 horas). Menos de 25% dizem ter aulas de música fora da escola, mas quase metade gostaria de ter.

Além da relação entre o envolvimento e a auto-eficácia já prevista, revela-se uma relação moderada destas com a importância da música. Uma explicação possível é a de a música ser uma das componentes da escola e das competências nela desenvolvida e, por isso, ser parte daquelas variáveis.

Os resultados mostram que a avaliação da importância da música é significativamente mais elevada depois da breve intervenção e um quarto dos alunos aumenta um ou mais pontos.

As horas assinaladas com música são o principal preditor do aumento da diferença. Embora este efeito seja muito fraco, vai na direcção de que a intervenção resultou numa maior valorização da música. Como a vontade de ter aulas já indica a valorização da música, as mudanças neste grupo foram escassas (eventualmente haverá um efeito de tecto).

A atribuição à intervenção realizada das diferenças entre a importância inicial e final é, portanto, lícita, mas não é possível discriminar entre os seus elementos. A conversa sobre os usos da música, que induz a ideia de que muitos actos são musicais, já terá predisposto os alunos a assinalar um maior número de horas. Ao contabilizar o número de horas assinaladas, que exageram o tempo passado com música, terá servido de uma nova âncora (Kahneman, 2011) para a avaliação final.

Tornamo-nos mais musicais quando somos guiados por um professor. Para ser um professor excelente, de acordo com Elliot (2005), é preciso aprender a reflectir sobre os esforços para desenvolver e emparelhar a musicalidade dos alunos com desafios musicais adequados. Para isso, é essencial conhecer essa musicalidade que todos os alunos têm. Reconhecer a importância da música na nossa vida é mais um passo para nos humanizarmos.

Referências

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Aleksiuk, M. (1996). *Power therapy: Maximizing personal well-being through self-efficacy*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301–312.
- Campbell, P. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-724.
- Dillon, S., & Chapman, J. (2005). 'Without a song you are nothing': Songwriters' perspectives on indigenising tertiary music and sound curriculum. In P. S. Campbell, et al. (Eds.), *Cultural diversity in music education* (pp. 189-198). Samford Valley, Australia: Australian Academic Press.
- Elliott, D. J. (Ed.). (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.

- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar, depressa e devagar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Levitin, D. (2008). *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. New York: Dutton.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher's College Press.
- Nogueira, J. (2008). Validation of a measure of self-efficacy for youngsters. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED. ISBN: 978-84-612-0190-7.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2009). Information on self-efficacy: A community of scholars. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Knopf Doubleday.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.
- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Anexos

Responde, por favor, às seguintes questões, colocando um “X” na frase que indica a tua opinião. Muito obrigado pelas respostas sinceras.

1. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------

2. Gosto de música (não só na disciplina de educação musical):

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

3. Sou capaz de aprender a cantar ou a tocar um instrumento musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

4. Durante as aulas, coloco questões aos professores:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

5. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

6. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

7. Perturbo as aulas propositadamente:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

8. Consigo passar a todas as disciplinas:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

9. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

10. Consigo controlar os meus sentimentos:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

11. Gosto da disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

12. Gosto da disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

13. Gosto da disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

14. Consigo ter boas notas na disciplina de educação musical:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

15. Consigo ter boas notas na disciplina de matemática:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

16. Consigo ter boas notas na disciplina de português:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

Tens ou tiveste aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Gostarias de ter aulas de canto ou de instrumento musical fora da escola?

Não	Sim
-----	-----

Assinala com um “S”, se fizeste ou estiveste em algum ato musical, ou “N”, se nada de musical existiu em cada uma das últimas 24 horas:

00:00	01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00
08:00	09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00
16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00

Total de horas com atos musicais: ____ horas

Depois desta reflexão, volta a responder à questão inicial. Podes mudar de opinião. Muito obrigado pela tua resposta sincera.

17. Na minha vida, a música em geral (não só na disciplina de educação musical):

É muito importante	É importante	Às vezes é importante	É pouco importante	Não tem importância
--------------------	--------------	-----------------------	--------------------	---------------------